

Resiliensfremmende arbeid

Hvordan kan prosessene resiliens og forventning om mestring ses i sammenheng med hverandre, og hvordan kan skolene drive resiliensfremmende arbeid på bakgrunn av kunnskap om disse to prosessene?

Helene Fulland



Hovedoppgave i pedagogikk

Profesjonsstudiet cand.ed

Det Utdanningsvitenskapelig Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2006

Forord

På et oppgaveforberedende kurs våren 2005 ble det snakket om at livet forstyrrer den akademiske rytmen og vise versa. Dette har jeg fått erfare det siste året. Like lærerikt som å fordype seg i det faglige har det vært å være i en oppgaveskrivingsprosess, med alle avveininger og prioriteringer det innebærer. Jeg er glad for at jeg etter endt prosess sitter igjen med et ønske om å lære enda mer om temaet i oppgaven min, og med en utvidet kunnskap om meg selv som aktør og lærende individ.

Jeg vil gjerne takke flere som har bidratt i oppgaveskrivingsprosessen: veilederen min Ivar Bråten for nyttige tilbakemeldinger og faglig trygghet; medstudenter for oppmuntrende kommentarer og godt studiefelleskap; Christine og Linda for gjennomlesing; Gisle for god støtte gjennom hele prosessen; familie og venner for alltid å ha tro på meg.

Tusen takk!

Blindern, april 2006.

Sammendrag

TITTEL:**RESILIENSFREMMENDE ARBEID**

Hvordan kan prosessene resiliens og forventning om mestring ses i sammenheng med hverandre, og hvordan kan skolene drive resiliensfremmende arbeid på bakgrunn av kunnskap om disse to prosessene?

AV:

Helene FULLAND

SEMESTER:

Vår 2006

EKSAMEN:

Hovedoppgave i pedagogikk

STIKKORD:

Resiliens, forventning om mestring, resiliensfremmende arbeid

1. PROBLEMOMRÅDE

Mental helse og velvære hos barn er et område man er opptatt av innenfor helsefeltet generelt og skole og pedagogisk-psykologisk virksomhet spesielt. Regjeringens Strategiplan for barn og unges psykiske helse, ”....sammen om psykisk helse....”, fra 2003, understreker målsettingen om å styrke barn og unges psykiske helse gjennom et helhetlig samarbeid (Helsedepartementet m.fl. 2003). To prosesser som i forskning og teori er nært knyttet til psykisk helse og velvære i et salutogenetisk perspektiv er resiliens og forventning om mestring. Resiliens kan forklares som et mønster av positiv tilpasning i en kontekst av fortidig eller nåtidig belastning, mens forventning om mestring referer til en persons tro på egne evner til å gjennomføre handlinger som kreves for å utføre bestemte oppgaver. Mens resiliens er en prosess som sier noe om hvordan barn har tilpasset seg i møte med en belastning og hva som påvirker denne tilpasningen, er forventning om mestring en prosess

som sier noe om hva som påvirker barns handlingsvalg. Å se resiliens og forventning om mestring i sammenheng vil være å belyse en forbindelse mellom viktige sider ved barns psykiske helse.

Med støtte i teori om at det å fremme ferdigheter og styrker vil hjelpe barn med å tilpasse seg tilfredsstillende under belastende betingelser nå og i fremtiden, og redusere sannsynligheten for fremtidige belastninger, har denne oppgaven et forebyggende fokus på hvordan skolene kan drive resiliensfremmende arbeid. Resiliensfremmende arbeid gjort på bakgrunn av kunnskap om resiliens og forventning om mestring er tenkt å fremme og forsterke prosesser og ferdigheter som allerede er i ferd med å utvikles hos det enkelte barn. Skolen er en stor del av de fleste barns omgivelser, og er derfor en naturlig arena for et forebyggende resiliensfremmende arbeid. Dette åpner opp for følgende todelte problemstilling: Hvordan kan prosessene resiliens og forventning om mestring ses i sammenheng med hverandre, og hvordan kan skolene drive resiliensfremmende arbeid på bakgrunn av kunnskap om disse to prosessene?

2. METODE

Oppgaven består av to teorifremstillinger av henholdsvis resiliens og forventning om mestring, en teoretisk analyse av sammenhengen mellom de to prosessene og forslag til hvordan kunnskap fra teorifremstillingen og den teoretiske analysen kan anvendes i skolen. Analysen tar utgangspunkt i hypotesen om at det eksisterer en sammenheng mellom resiliens og forventning om mestring, en hypotese som støttes i nyere forskning og litteratur som omhandler de to prosessene, og forsøker å tydeliggjøre og utvide den teoretiske sammenhengen med hovedvekt på å synliggjøre mulige koblingsområder. Innholdet i fremstillingen er valgt med tanke på hvordan den todelte problemstillingen best kan belyses, samtidig som resiliens og forventning om mestring får en grundig og helhetlig fremstilling.

3. KILDEBRUK

Fremstillingene og vurderingene i oppgaven bygger på original litteratur, supplert med et utvalg sekundære kilder. Albert Banduras (1997) ”Self-efficacy: the exercise of control” er hovedkilden i fremstillingen av forventning om mestring, mens fremstillingen av resiliens støtter seg på litteratur skrevet av sentrale resiliensforskere som Michael Rutter, Ann S. Masten, Silvia S. Luthar, Sam Goldstein, Robert B. Brooks og Trine Waaktaar. Oppgavens

tema belyses også med utfyllende litteratur om tilpasning og agens mer generelt, blant annet hentet fra positiv psykologi og selvbestemmelsesteori. Fremstillingen er i hovedsak basert på trykt materiale som bøker, artikler fra pedagogiske og psykologiske tidsskrifter og skolepolitiske dokumenter.

4. HOVEDKONKLUSJONER

Sammenlikningen av resiliens og forventning om mestring viser at de to prosessene bygger på et felles grunnprinsipp, at de har flere felles komponenter, at forventning om mestring kan påvirke barns resiliensprosess og at en belastning som situasjon berører sentrale sider ved forventning om mestring. På bakgrunn av de to prosessene og sammenhengen mellom dem kan skolen drive resiliensfremmende arbeid innefor flere tiltaksområder som på ulike måter vil fremme ferdigheter og styrker hos barna og deres omgivelser som har vist seg å ha en sammenheng med et barns resiliensprosess.

Prosessene resiliens og forventning om mestring bygger på det samme grunnleggende prinsippet om et gjensidig samspill mellom individ og miljø og mellom gamle og nye erfaringer. En felles komponent er den betydning optimisme og denne optimismens overensstemmelse med den realiteten et barn befinner seg i har for begge prosessene. En annen felles komponent er den sentrale betydning mestring av ferdigheter og læring av mestringsstrategier har for en positiv utviklingen av de to prosessene. Et tredje koblingsområde er betydningen barns sosiale kompetanse har for barn i en tilpasningsprosess og for deres forventning om mestring.

Forventning om stressmestring påvirker et barns mottagelighet for de negative utfallene en belastning kan medføre. Manglende forventning om mestring kan også være en risikomekanisme, mens tilstedeværelse av forventning om mestring kan være en resiliensfaktor i form av å være en del av et barns grunnleggende tilpasningsferdigheter og å skape positive kjedereaksjoner. Det er også en sammenheng mellom de kollektive forventningene om mestring som eksisterer i omgivelsene rundt et barn og det enkelte barns resiliensprosess. En belastende situasjon preges av å være ukjent, å være ukontrollerbar og å tilsynelatende undergrave barnets autonomi. Dette er forhold som berører barns forventning om å kunne kontrollere omgivelsene ved hjelp av egne handlinger.

Kunnskap om de to prosessene og den teoretiske sammenhengen mellom dem gir implikasjoner for ulike tiltaksområder for et resiliensfremmende arbeid i skolen.

Resiliensfremmende arbeid kan rette seg mot å styrke barnas skoleomgivelser, gjennom et skole/hjem-samarbeid eller som støtte til lærere i deres utøvelse av en resiliensfremmende lærerrolle. Resiliensfremmende arbeid kan også rette seg mot å styrke ferdigheter hos barna. Denne oppgaven fremhever ferdigheter knyttet til utviklingen av forventning om mestring på ulike områder, sosiale ferdigheter, affektreguleringsferdigheter og ferdigheter i å takle motgang. Et resiliensfremmende arbeid kan innebære å tilrettelegge for mestringsopplevelser som ivaretar sosiale relasjoner. Barnas opplevelse av sammenheng, forståelighet, overkommelighet og mening i skolehverdagen kan også virke resiliensfremmende. Ikke minst understrekes betydningen av å etablere tillitsfulle og varme barn/voksen-relasjoner som et tiltaksområde innenfor resiliensfremmende arbeid.

Innhold

FORORD	1
SAMMENDRAG	2
INNHold	6
1. INNLEDNING	10
1.1 TEMAETS AKTUALITET	10
1.2 PROBLEMSTILLINGEN	11
1.3 OPPGAVENS GANG	11
2. FREMGANGSMÅTE	14
3. RESILIENS - BARNETS TILPASNING.....	16
3.1 ET SALUTOGENETISK PERSPEKTIV PÅ HELSE.....	16
3.2 BEGREPET RESILIENS.....	17
3.2.1 Kort historikk og begrepsbruk på norsk.....	17
3.2.2 Resiliens definert.....	18
3.3 BELASTNING OG RISIKO	19
3.3.1 Belastning og risiko	19
3.3.2 Risikoindiaktorer og risikomekanismer	20
3.4 "Å KLARE SEG"- TILFREDSSTILLENDEN TILPASNING.....	21
3.4.1 Litt om utvikling og tilpasning.....	21
3.4.2 Når kan man si at et barn har tilpasset seg tilfredsstillende?	22
3.4.3 På hvilke områder skal tilpasningen være tilfredsstillende?	22
3.4.3 Hvordan har man klart seg når man har en tilfredsstillende tilpasning?	23
3.5 SÅRBARHET OG BESKYTTELSESAKTORER.....	24

3.6 RESILIENSAKTORER- HVA HAR BARNET OG OMGIVELSENE Å STILLE OPP MED?	25
3.6.1 Grunnleggende tilpasningsferdigheter.....	25
3.6.2 Gode relasjoner.....	26
3.6.3 Signifikante erfaringer og positive kjedereaksjoner.....	27
3.6.4 Opplevelse av sammenheng.....	28
3.6.5 Tilgang på støtte.....	29
4. FORVENTNING OM MESTRING - BARNETS AGENS.....	31
4.1 SOSIAL-KOGNITIV TEORI	31
4.2 FORVENTNING OM MESTRING	33
4.2.1 Kort historikk og begrepsbruk på norsk.....	33
4.2.2 Forventning om mestring definert.....	33
4.3 UTVIKLING AV FORVENTNING OM MESTRING HOS BARNET.....	34
4.3.1 Det barnet gjør selv - egne mestringserfaringer.....	35
4.3.2 Det barnet observerer at andre gjør - vikarierende erfaringer	35
4.3.3 Det andre formidler til barnet.....	37
4.3.4 Fysiologi og affekt.....	37
4.4 HVORDAN PÅVIRKER FORVENTNING OM MESTRING BARNETS HANDLINGER?	38
4.4.1 Kognitive prosesser.....	38
4.4.2 Motivasjonelle prosesser	39
4.4.3 Affektive prosesser	41
4.4.4 Seleksjonsprosesser.....	42
4.5 FORVENTNING OM MESTRING I BARNESKOLEALDEREN.....	42
4.6 ENDRING OG STABILITET I FORVENTNING OM MESTRING	44
4.6.1 Endring av dysfunksjonelle forventninger om mestring.....	44

4.6.2	<i>Stabilitet og robusthet i funksjonelle forventninger</i>	46
4.7	EN ANNEN VEI TIL HANDLING	47
4.7.1	<i>Selvbestemmelsesteori: autonomi - kompetanse - tilhørighet</i>	47
4.7.2	<i>Forventning om mestring, behov og helse</i>	49
5.	HVORDAN KAN PROSESSENE RESILIENS OG FORVENTNING OM MESTRING SES I SAMMENHENG MED HVERANDRE?.....	50
5.1	GIJENSIDIG SAMSPILL SOM FELLES GRUNNPRINSIPP	51
5.1.1	<i>Samspill mellom individ og omgivelser.....</i>	51
5.1.2	<i>Samspill mellom gamle og nye erfaringer.....</i>	51
5.2	FORVENTNING OM MESTRING OG ET BARNS SÅRBARHET	52
5.3	OPTIMISME OG VIRKELIGHETSFORANKRING	53
5.3.1	<i>Moderat optimisme.....</i>	53
5.3.2	<i>Presis optimisme</i>	54
5.4	AGENS OG FORVENTNING OM MESTRING I EN BELASTENDE SITUASJON.....	55
5.4.1	<i>En ny situasjon</i>	55
5.4.2	<i>Ukontrollerbarhet og lært hjelpsløshet</i>	56
5.4.3	<i>Selvbestemmelse</i>	57
5.5	MESTRINGSERFARINGER OG MESTRINGSSTRATEGIER	58
5.5.1	<i>Mestring av selvbestemte ferdigheter.....</i>	58
5.5.2	<i>Mestring av ferdigheter som identitetsbekreftelse.....</i>	59
5.5.3	<i>Utvidet repertoar av mestringsstrategier</i>	60
5.6	SOSIAL KOMPETANSE OG SOSIAL STØTTE.....	61
5.6.1	<i>Sosiale ferdigheter</i>	62
5.6.2	<i>Sosiale ferdigheter og tilpasset atferd.....</i>	63

5.6.3	<i>Sosial støtte og tilhørighet</i>	63
5.7	KOLLEKTIVE FORVENTNINGER OG DE STØRRE OMGIVELSENE	64
5.7.1	<i>Kollektive forventninger om mestring</i>	64
5.7.2	<i>Kollektive forventninger om mestring i skolen</i>	65
5.7.3	<i>Stedfortredende agens og storsamfunnets forventninger</i>	66
5.8	OPPSUMMERING AV HVORDAN PROSESSENE RESILIENS OG FORVENTNING OM MESTRING KAN SES I SAMMENHENG MED HVERANDRE	67
6.	HVORDAN KAN SKOLENE DRIVE RESILIENSFREMMENDE ARBEID PÅ BAKGRUNN AV KUNNSKAP OM PROSESSENE RESILIENS OG FORVENTNING OM MESTRING?	70
6.1	RESILIENSFREMMENDE ARBEID I SKOLEN	70
6.1.1	<i>Resiliensfremmende arbeid som forebygging</i>	71
6.1.2	<i>Skolen som belastning</i>	73
6.2	SKOLENS MANDAT	73
6.3	SKOLEN SOM SAMARBEIDSPARTNER OG MOTVEKT TIL HJEMMET	74
6.4	TILGANG PÅ STØTTE TIL LÆRERE	76
6.5	TILRETTELEGGELSE FOR GODE BARN/VOKSEN-RELASJONER VED HJELP AV TILSTREKKELIG VOKSENTETTHET	78
6.6	FOKUS PÅ SOSIALE FERDIGHETER OG AFFEKTREGULERING I BARN/BARN-RELASJONER	80
6.7	FREMHEVE COPING-MODELLER OG SYNLIGGJØRE FREMGANG	82
6.8	BEVISSTGJØRING AV BARN SOM AKTØRER	85
6.9	OPPSUMMERING AV HVORDAN SKOLENE KAN DRIVE RESILIENSFREMMENDE ARBEID PÅ BAKGRUNN AV KUNNSKAP OM PROSESSENE RESILIENS OG FORVENTNING OM MESTRING	86
7.	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER	88
	KILDELISTE	92

1. INNLEDNING

Denne historien har som de fleste andre historier blitt til underveis, med én klar målsetting som styrende gjennom hele prosessen: den skal resultere i en god fremstilling av kunnskap som kan være praktisk nyttig for skolen og den pedagogisk-psykologiske tjenesten i arbeidet med psykisk helse og velvære hos barn.

1.1 Temaets aktualitet

Helse er noe vi alle har fra den dagen vi blir født. Vi lever med og i vår helse. Helse har til og med en egen verdensomspennende FN-organisasjon – WHO (World Health Organization). Vår mentale helse er en del av vår generelle helse. Mental helse og velvære hos barn er et område man er opptatt av innenfor helsefeltet generelt, og skole og pedagogisk-psykologisk virksomhet spesielt. Også politisk og sosialøkonomisk er temaet på dagsordenen. Regjeringens Strategiplan for barn og unges psykiske helse, ”....sammen om psykisk helse....”, fra 2003, understreker målsettingen om å styrke barn og unges psykiske helse gjennom et helhetlig samarbeid (Helsedepartementet m.fl. 2003).

I fag som medisin og psykologi finner man mye litteratur knyttet til positiv helse, fravær av sykdom, velvære, lykke, mestring og ressurser. Dette er også velkjente begreper innenfor det pedagogisk-psykologiske fagfeltet. Et begrep som de siste 30 årene har vokst frem fra epidemiologisk risikoforskning er *resiliens*, som foreløpig kan forklares som god tilpasning under belastende omstendigheter. Resiliens synes ikke å være behandlet grundig i pedagogisk litteratur, men innenfor psykologi er det et tema i blomstring. Strategiplanen for barn og unges psykiske helse presenterer et eget punkt (nr 87) hvor behovet for økt forskning på resiliens, ressurser og mestring understrekes, som et skritt på veien mot en god psykisk helse hos barn og unge (Helsedepartementet m.fl. 2003). Denne type forskning er hittil i liten grad gjennomført i Norge. Nå er imidlertid et forskningsprosjekt på UiO i regi av Helseregion Øst og Sør i gang med å utfordre begrepsmessige og årsaksmessige forhold omkring begrepet resiliens, i tråd med Strategiplanens punkt nummer 87 (r-bup 2006).

Når jeg har valgt å skrive om dette temaet, har jeg ønsket å konkretisere fokuset på barn og unges psykiske helse ned til det praktiske arbeid med barn og unge. Min nysgjerrighet på

resiliens var stor, så jeg hadde lyst til å lære mer om dette. Jeg ville også lære mer om det for meg mer kjente fenomenet forventning om mestring, fra Banduras sosial –kognitive teori, et fenomen som også er spennende å se på i en helsefremmende sammenheng. Mens resiliens er en prosess som sier noe om hvordan barn har tilpasset seg i møte med en belastning, er forventning om mestring en prosess som sier noe om hva som påvirker barns handlinger. Å se tilpasning under belastende omstendigheter i sammenheng med handlingsbestemmende komponenter vil være å belyse vesentlige sider ved barn og unges psykiske helse.

Samtidig ønsket jeg å knytte arbeidet med barn og unges psykiske helse nærmere barn og unges daglige virke. Derfor ble barneskolen arena for de pedagogiske implikasjonene og forslagene til tiltak oppgaven løfter frem. Skolens store plass i de fleste barns hverdag har også gjort at jeg har valgt et forebyggende fokus. Jeg har brukt betegnelsen resiliensfremmende arbeid på hvordan skolene kan fremme og forsterke naturlige prosesser og ferdigheter som allerede er i gang hos det enkelte barn, som barnet vil kunne ha nytte av i møte med en belastning. Dermed er resiliens, forventning om mestring og resiliensfremmende arbeid i barneskolen blitt denne oppgavens hovedinnfallsvinkel mot arbeid med å fremme barn og unges psykiske helse.

1.2 Problemstillingen

Det har vært utfordrende å formulere en problemstilling som både favner bredt og spesifiserer tilstrekkelig. Valget falt til slutt på følgende todelte problemstilling:

Hvordan kan prosessene resiliens og forventning om mestring ses i sammenheng med hverandre, og hvordan kan skolene drive resiliensfremmende arbeid på bakgrunn av kunnskap om disse to prosessene?

1.3 Oppgavens gang

Denne oppgaven består av til sammen sju kapitler, hvorav fire av kapitlene kan regnes som hoveddelen av oppgaven.

Kapittel 2 gir leseren en kort innføring i fremgangsmåten jeg har brukt i arbeidet med oppgaven.

Kapittel 3 er en fremstilling av fenomenet resiliens, med forfatterne Aaron Antonovsky, Michael Rutter, Ann Masten, Silvia Luthar, Trine Waaktaar og Helen Christie som de mest sentrale referansene. Kapitlet starter med en presentasjon av det salutogenetiske perspektivet på helse, før jeg gir en kort innføring i resiliensbegrepets historikk og begrepsbruk på norsk. Deretter defineres resiliens. For å gi en forståelse av hva som menes med å tilpasse seg tilfredsstillende eller godt under belastende omstendigheter, utdypes presentasjonen av belastning, risiko og sårbarhet, tilpasning og beskyttelsesfaktorer. Til slutt presenterer jeg 5 resiliensfaktorer som har vist seg å være av stor betydning i barns resiliensprosess; grunnleggende tilpasningsferdigheter, gode relasjoner, signifikante erfaringer og positive kjedereaksjoner, opplevelse av sammenheng og tilgang på støtte.

Kapittel 4 er en fremstilling av fenomenet forventning om mestring (self-efficacy) med hovedvekt på opphavsmannen Albert Banduras egen forståelse av begrepet. Her starter kapitlet med en presentasjon av sosial-kognitiv teori, kort historikk og begrepsbruk på norsk. Forventning om mestring som selve kjernen i menneskelig agens defineres, før vi skal se på kilder til forventning om mestring og de medierende prosessene forventningene virker gjennom. Videre er fremstillingen knyttet til forventning om mestring i barneskolealderen og til skolen som arena. Styrking og endring av forventninger om mestring blir så løftet frem. Til slutt i kapitlet kommer en kort presentasjon av den humanistiske selvbestemmelsesteorien til motivasjonsteoretikerne E. L. Deci og R.M Ryan, som problematiserer den sosial-kognitive tilnærmingen til agens og fremmer behovstilfredsstillelse og indre motivasjon som en annen vei til handling. Et siste avsnitt ser forventning om mestring, behov og helse i sammenheng.

Kapittel 5 er et svar på problemstillingens første del; hvordan kan prosessene resiliens og forventning om mestring ses i sammenheng med hverandre. Jeg har valgt ut syv forhold jeg mener belyser viktige sider ved denne sammenhengen. For det første bygger de to prosessene på et felles grunnprinsipp om et gjensidig samspill mellom barnet og omgivelser og mellom gamle og nye erfaringer. For det andre er forventning om mestring nært forbundet med et barns emosjonelle tilstand og dermed med et barns sårbarhet. For det tredje bærer begge prosessene i seg en optimisme som igjen står i et viktig forhold til den

virkeligheten barnet befinner seg i. For det fjerde er en belastning en situasjon med noen bestemte kjennetegn som berører sentrale sider ved menneskets agens. For det femte spiller mestringserfaringer og mestringsstrategier tilsynelatende en viktig rolle i utviklingen av både resiliens og forventning om mestring. For det sjette er sosial kompetanse en form for kompetanse som innebærer ferdigheter og nyanser begge prosessene bygger på. Som et syvende og siste punkt vil jeg vise at kollektive forventninger om mestring i skolen og i de større omgivelsene også vil spille inn på barns individuelle resiliensprosesser.

Kapittel 6 er et forsøk på å omsette teori til praksis og et forslag til svar på problemstillingens andre del; hvordan kan skolene drive resiliensfremmende arbeid på bakgrunn av kunnskap om prosessene resiliens og forventning om mestring? Jeg begynner kapittel 6 med å presentere hva jeg legger i resiliensfremmende arbeid, og å påpeke en eksisterende problematisering rundt hvorvidt man faktisk kan drive forebygging med utgangspunkt i kunnskap om resiliensfaktorer. Deretter fremstiller jeg skolens mandat slik det er nedfelt i Læringsplakaten (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Til slutt foreslår jeg seks tiltaksområder som kan inngå i et resiliensfremmende arbeid. Disse omfatter skolen som samarbeidspartner og motvekt til hjemmet, tilgang på støtte til lærere, tilretteleggelse for gode barn-voksen relasjoner ved hjelp av tilstrekkelig voksentetthet, fokus på sosiale ferdigheter og affektregulering i barn-barn relasjoner, fremheving av coping-modeller og synliggjøring av fremgang, og til slutt bevisstgjøring av barna som aktører.

Kapittel 7 er en oppsummering og avsluttende kommentarer rundt hva jeg har ønsket med oppgaven, hvordan jeg har gått frem, hva jeg har gjort, hva jeg har funnet og noen kommentarer til de konklusjonene jeg trekker.

Til slutt følger en kildeliste, som kvalitetssikrer dette arbeidet, og kan veilede leseren til utfyllende lesing.

2. FREMGANGSMÅTE

Ved å velge en teoretisk tilnærming ga jeg meg selv mulighet til å sette meg inn i, forstå og bruke eksisterende teori og litteratur relevant for en problemstilling jeg ønsket å finne et svar på. Jeg forpliktet meg også til å innta en kildekritisk holdning til arbeidet med den relevante teorien. Jeg startet arbeidet med å orientere meg i hva som fantes av litteratur. Gjennom å forhøre meg med vitenskapelig ansatte og å orientere meg i litteratur om resiliens og forventning om mestring fant jeg frem til forfattere og kilder som er blitt hyppig sitert og referert til, eller omtalt som klassikere innenfor feltene. Jeg valgte å lese noe original litteratur, særlig hviler min fremstilling av teori om forventning om mestring på bøkene til Albert Bandura. Jeg har supplert med et utvalg av sekundære kilder som gir god og sentral omtale av begrepene. Fremstillingen hviler stort sett på vitenskapelige tekster, men jeg har også lest populærvitenskapelig litteratur hvor jeg har hatt behov for hjelp til å forstå eller til å gjøre fremstillingen enkel. Kildene er både engelsk- og norskspråklige. Jeg ønsket å belyse både det internasjonale opphavet og omfanget, og det norsktilpassede fokuset på prosessene. Kildene er både fra eldre og nyere tid, i et forsøk på å være både nær utgangspunktet og oppdatert på bruken av begrepene. Jeg bygger på trykt materiale som bøker, artikler fra pedagogiske og psykologiske tidsskrifter og skolepolitiske dokumenter. Jeg har også benyttet meg av internett, for å søke etter litteratur, men også i enkelte tilfeller som kilde.

Innholdet i fremstillingen er valgt med tanke på hvordan problemstillingen best kan belyses, samtidig som jeg ville at fenomenene resiliens og forventning om mestring skulle få en grundig og helhetlig fremstilling. Supplerende teorier som selvbestemmelsesteori og positiv psykologi har ikke fått denne helhetlige fremstillingen, men presenteres enklere og tilpasset for å belyse relevante forhold ved problemstillingen.

Analyseelementet i oppgaven er ikke rettet mot forskningsmaterialet teoriene bygger på, eller mot en kritisk vurdering av fenomenene resiliens og forventning om mestring.

Analysen ligger i begrepskoblingen jeg gjør i kapittel 5 hvor de to prosessene ses i sammenheng med hverandre. Jeg har forsøkt å tydeliggjøre og utvide en teoretisk kobling av to begreper som allerede er satt i sammenheng med hverandre i forskning og teori. Jeg har lagt hovedvekten på å synliggjøre mulige sammenhenger og felles trekk, snarere enn å

trekke frem motsetninger. Til slutt ønsket jeg å omsette kunnskapen fra teoripresentasjonen og analysen til praktisk resiliensfremmende arbeid.

3. RESILIENS - BARNETS TILPASNING

Dette kapittelet er først og fremst en innføring i fenomenet resiliens. For å forstå resiliens har jeg valgt å bygge presentasjonen videre på sentrale forhold knyttet til fenomenet. Først plasserer jeg resiliens i et salutogenetisk perspektiv på helse og gir en bakgrunn for og definisjon av resiliensbegrepet. Det blir så nødvendig å se på hva som ligger i risiko, belastning og sårbarhet, og hvordan det kan vurderes om risikoen er signifikant. Det blir også nødvendig å se nærmere på tilpasning og hva det vil si at en tilpasning vurderes som tilfredsstillende. Som vi så vil se er beskyttelsesfaktorer av betydning innenfor resiliens, jeg skal derfor også ta for meg hva det er. Et sentralt element i denne oppgaven er de fellesfaktorene man mener kan påvirke resiliensprosesser på tvers av belastninger og utfall. Til slutt i fremstillingen løfter jeg derfor frem 5 resiliensfaktorer som i resilienslitteraturen fremheves som viktige i et barns resiliensprosess.

3.1 Et salutogenetisk perspektiv på helse

Tradisjonelt kan det sies at man i arbeid med medisin og helseforskning har vært fokusert på å identifisere, forklare og behandle sykdom. Dette perspektivet på helse kan kalles patogenese (Antonovsky 1988). Vi kjenner det igjen i risikoforskningen, hvor man arbeider med å kartlegge effekten av ulike typer stressfaktorer på menneskers fungering og utvikling av psykopatologi (Rutter 2000). Innenfor området pedagogisk-psykologisk rådgiving kan vi finne de samme tendensene. Ser vi for eksempel på retningslinjene for utdanningen av pedagogisk – psykologiske rådgivere, finner man formuleringer som ” Målet med kurset er å gi studentene kunnskap om forhold som kan *hemme* eller *hindre* utviklingen av personlig og sosial kompetanse og føre til problematferd i ulike situasjoner. Studentene skal også få *kjennskap til ulike måter å kartlegge slike forhold på og hvilke tiltak som kan være aktuelle* ” (Pedagogisk forskningsinstitutt 2005, mine uthevinger). I likhet med den patogenetiske orienteringen fra medisinen har man her fokuset på hva som skaper en uheldig utvikling for eksempel i form av problematferd i skolen. Videre skal man som PP-rådgiver kunne kartlegge disse hemmende og hindrende faktorene, og ta utgangspunkt i disse når tiltak skal foreslås.

Aaron Antonovsky (1988) er kritisk til den ensidige bruken av helsebegrepet. I stedet foreslår Antonovsky en *salutogenetisk* orientering, hvor man i stedet for å spørre hva som skaper sykdom, lurer på hva som bidrar til helse. I et resiliensperspektiv har dette særlig blitt gjort til et spørsmål om hva som gjør at noen klarer seg tilsynelatende bra til tross for at de opplever store belastninger. Særlig har man et ønske om å komme fram til ulike beskyttelsesfaktorer som opererer i forbindelse med risiko.

Hensikten med et slikt perspektivskifte er ikke å undervurdere betydningen av risiko- og problemidentifisering. ”Å skifte perspektiv fra patologi til helse og ressurser innebærer imidlertid ikke at man ikke vil forholde seg til klientens smerte og vansker”, skriver Waaktaar og Christie (2004:30) i sin omtale av dette perspektivskiftet innenfor barne- og ungdomspsykiatrien. Også i skolen vil det for mange elever, foreldre og lærere være viktig at noen nettopp kan og vil ta tak i det som oppleves som et problem. Likevel kan man tenke at et nytt supplerende perspektiv vil kunne gi både skole og pedagogisk-psykologisk tjeneste nyttig kunnskap i utøvelsen av deres daglige arbeid og i møte med ulike vansker.

3.2 Begrepet resiliens

3.2.1 Kort historikk og begrepsbruk på norsk

Et slags startskudd for forskning på resiliens var et forskningsprogram grunnlagt av Norman Garmezy ved universitetet i Minnesota (Masten og Powell 2003). Garmezy (1973, i Masten og Powell 2003) startet med å undre seg over overraskende god fungering og kompetanse hos barn av mødre som led av schizofreni. Han ble fengslet av å observere at mange barn i risiko for å utvikle psykopatologi, utviklet seg forbausende bra. Tidlig på 70-tallet begynte han og hans studenter å se på kompetanse hos barn i risikogruppen, grunnet mentalt syke foreldre og andre risikofaktorer som fattigdom og stressende livserfaringer. Dette forskningsprogrammet ble kalt Project Competence. Gjennom ulike studier av ulike risiko var det universelle funnet at det er stor variasjon i hvordan barn responderer på situasjonene. Noen barn utvikler vedvarende alvorlig psykopatologi, noen ser ut til å være upåvirket, mens noen få til og med ser ut til å bli styrket av de belastningene de har vært eller er utsatt for (Garmezy 1973, i Masten og Powell 2003). I begynnelsen anså man disse barna for å være usårbare. Man trodde at noen barn var så grunnleggende tøffe at de ikke bøyd av under høyt

stress og store belastninger. Dette har imidlertid vist seg å være feil. Den absolutte termen usårbarhet har derfor etter hvert blitt erstattet med det relative begrepet resiliens.

Det foreligger ingen dekkende oversettelse til norsk av det engelske begrepet "resilience". Blant norske forfattere som skriver om temaet har det blitt valgt ulike måter å betegne "resilience" på. Gjærum m.fl. (1998) har i boka "Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre" brukt ordet "motstandskraft" som et norsk alternativ. Motstandskraft kan imidlertid fremheve at dette er et trekk i personen, men resiliens har vist seg også å omfatte faktorer som ligger utenfor personen selv (Waaktaar og Christie 2004:17).

"Løvetannbarn" er en sags folkemunnebetegnelse på de barna som klarer seg tross alt. Dette kan være uheldig fordi det kan skape assosiasjoner til at noen barn er absolutt usårbare til enhver tid, og dermed kommer ikke det relative ved resiliens frem. Waaktaar og Christie (2004) bruker den engelske formen "resilience" uoversatt i boken "Styrk sterke sider". Ved å holde fast ved resilience (i motsetning til motstandskraft) forsvinner ikke fokuset på det viktige samspillet mellom person og situasjon som er bestemmende for utfallet av belastninger på det enkelte mennesket. I min oppgave har jeg derfor valgt å beholde termen resilience, men i fornorsket form, resiliens, slik Borge (2003) gjør det i boken "Resiliens: risiko og sunn utvikling". Jeg mener som Borge at en slik fornorsking på lik linje med andre nye begreper kan supplere det norske språket med et nytt fornorsket psykologisk begrep (Borge 2003:15).

3.2.2 Resiliens definert

Resiliens har blitt gitt ulike definisjoner, blant annet har det blitt betegnet som "the process of, capacity for, or outcome of successful adaptation despite challenging or threatening circumstances" (Masten, Best og Garmecy 1990:426, i Yates m.fl. 2003:243). Femten år og flere ulike varianter senere har man i 2005 i "Handbook of resilience in children", kommet til en konsensus omkring nøkkelbegreper innenfor resiliensfeltet (Goldstein og Brooks 2005). Her defineres resiliens som "a pattern of positive adaptation in the context of past or present adversity"; et mønster av positiv tilpasning i en kontekst av fortidig eller nåtidig belastning (Wright og Masten 2005:19). En utdyping av definisjonen gir Rutter (1990, i Waaktaar og Christie 2004:17) når han påpeker at "resilience involves a range of processes that bring together quite diverse mechanisms, operating before, during and after encounter

with stress experience or adversity”. Resiliens er prosesser som skjer i et samspill mellom de tre faktorene individet, belastningen og omgivelsene rundt individet. Summen av hvordan disse faktorene virker på hverandre både før, under og etter en persons møte med belastninger vil avgjøre om resiliens finner sted. Tidlige og tidligere erfaringer, og hendelser i etterkant av en belastning er altså like viktige som det som skjer mens påkjenningen er direkte til stede (Rutter 2000).

To atskilte vurderinger må gjøres før man kan identifisere et positivt mønster av tilpasning i en belastningskontekst. For det første må man ut i fra visse kriterier vurdere om det har vært eller er signifikant trussel mot individets tilpasning. For det andre må man vurdere om individets tilpasning er tilfredsstillende, på tross av denne utsettelsen for risiko, igjen ut i fra noen utvalgte kriterier (Wright og Masten 2005:18).

3.3 Belastning og risiko

For at man i det hele tatt skal kunne snakke om resiliens må det være en risiko eller belastning tilstede. Hvis ikke, kan det man tror er resiliens vise seg å ikke være annet enn at personen ikke har hatt noen risikoerfaring.

3.3.1 Belastning og risiko

Belastning og risiko brukes om hverandre i litteraturen. Felles for dem er at de utgjør en trussel mot god tilpasning. I Goldstein og Brooks (2005) presenteres en bruk av betegnelse som det hevdes å være en voksende enighet om, etter mange år med begrepsforvirring. I følge Wright og Masten (2005:19) er *belastninger* ”miljømessige betingelser som interfererer med eller truer løsningen av (accomplishment of) aldersadekvate utviklingsoppgaver”. *Risiko* defineres på samme sted som ”en høy sannsynlighet for et uønsket utfall”. Videre er en *risikofaktor* ”en målbar egenskap i en gruppe individer eller deres situasjon som predikerer negativt utfall på et spesifisert utfallskriterium”. Dermed kan man si at en belastning utgjør en risiko eller at den er en risikofaktor. Nesten alle former for psykopatologi er flerfaktorielt determinert; man snakker derfor om kumulativ risiko (Wright og Masten 2005). En del av forklaringen på individuelle forskjeller i responsen på risiko blir

bestemt av antall risikofaktorer involvert og varigheten av den enkeltes utsettelse for disse risikofaktorene (Rutter 2000:670).

De belastningsformene som har blitt undersøkt innenfor resiliensforskningen kan deles inn i tre områder. For det første har man sett på belastning i form av traumatiske hendelser som krig, tortur, katastrofer, flukt og tap av nære slektninger. En andre gruppe er mer langvarige belastninger gjennom barndom og oppvekst, som blant annet fysisk og psykisk omsorgssvikt eller å leve sammen med foreldre med psykiske lidelser. Den tredje formen for belastning som studeres er forhold knyttet til lav sosioøkonomisk status, som fattigdom, kriminalitet, arbeidsløshet, mange flyttinger, oppvekst i belastet nabolag og økonomiske problemer (Waaktaar og Christie 2004). Disse belastningene er risikofaktorer knyttet til tilpasning fordi det er gode bevis på at disse betingelsene predikerer høye forekomster av negativt eller uønsket utfall på gruppenivå (Masten og Powell 2003:7). Prediksjon av negativt utfall kan sies å være et kriterium i forhold til å avgjøre om belastningen er eller har vært signifikant, men det er ikke tilstrekkelig, da risikoen på gruppenivå ikke nødvendigvis utgjør en reell risiko for det enkelte barn.

3.3.2 Risikoindikatorer og risikomekanismer

Like viktig i vurderingen av belastningen eller risikoen som at den har vist seg å predikere negativt utfall, er påpekingen Rutter gjør av skillet mellom risikoindikatorer og risikomekanismer (Rutter 2000:653). Mens det som ovenfor er nevnt av belastninger og risikofaktorer, som fattigdom og syke foreldre, utgjør *risikoindikatorer*, er det ikke nok at disse indikatorene i seg selv finner sted for at man kan si å ha vært utsatt for risiko. Risikoen er kun reell dersom de *mekanismene* risikoen virker gjennom også finner sted. Dette fordi man har funnet at for eksempel en skilsmisse mellom foreldre i seg selv ikke er en belastning for et barn, men den kan utløse mekanismer som er belastende (Rutter 2000:653). Rutter hevder at risiko kan medieres gjennom mekanismer som negative tankemønstre, mangel på forventning om mestring eller en tilbøyelighet til å handle på måter som skaper stressende situasjoner (Rutter 2002:318). Det blir viktig, både for forskning og for intervensjonsarbeid, å identifisere hvilke risikomekanismer som er tilstede, for å avgjøre om barnet har vært utsatt for en reell belastning og for å forstå hvordan belastningen påvirker barnet i dets tilpasningsprosess.

3.4 "Å klare seg"- tilfredsstillende tilpasning

Både for resiliensforskning og for intervensjoner er en klargjøring av hva som menes med "å klare seg" viktig. I resiliensforskningen varierer kriteriene på "å klare seg" fra studie til studie (Waaktaar og Christie 2004:19). Det er en pågående debatt om de beste kriteriene for tilfredsstillende tilpasning, særlig i forhold til å definere god tilpasning i ulike kulturelle kontekster, bestemme hvem som skal definere kriteriene og hvordan man kan samle forskningsresultatene når ulike kriterier er blitt brukt (Masten og Powell 2003:7).

3.4.1 Litt om utvikling og tilpasning

Som tidligere påpekt av Rutter, handler resiliens også om det som har skjedd før en belastning inntreffer (pkt. 3.2.2). Dermed blir en persons utviklingshistorie viktig. I en såkalt organisasjonsmodell for utvikling betegnes *utvikling* som en "hierarkisk integrerende prosess hvor tidligere mønster av tilpasning utgjør et rammeverk for, og transformeres av, senere erfaringer, for å frembringe økt kompleksitet, fleksibilitet og organisering" (Yates m.fl. 1993:247). Gjennom slike reorganiseringer erstatter man ikke tidligere erfaringer, men de tidligere erfaringene innlemmes heller i nye mønstre av tilpasning. Slik kan man si at tidligere erfaring og tilpasning er probabilistisk, ikke deterministisk, knyttet til senere tilpasning. Organisasjonsmodellen for utvikling viser betydningen av tidligere tilpasningserfaringer for resiliensprosessen, i det de påvirker hvordan man integrerer erfaringer med en belastning.

Tolket innenfor dette utviklingsperspektivet refererer *tilpasning* til "kvalitative trekk ved individets takling av fremtredende utviklingsoppgaver" (Tuppet m.fl. 2003:247). Med utviklingsoppgaver menes her en kulturs definisjon på "normal" utvikling på et gitt tidspunkt, knyttet til alder og livssituasjon. Tilpasning innebærer en kompetanse i å takle kognitive, emosjonelle og psykososiale utviklingsoppgaver. Det kan for eksempel være å lære språk, å oppnå faglige prestasjoner på skolen, å komme overens med andre barn og få venner eller å følge skrevne og uskrevne regler for atferd hjemme, på skolen og i samfunnet ellers (Masten og Powell 2003:5). Vi skal se nærmere på grunnleggende tilpasningsferdigheter i punkt 3.6.1.

3.4.2 Når kan man si at et barn har tilpasset seg tilfredsstillende?

Et viktig kriterium blir å bestemme på hvilket tidspunkt man kan si at et barn har klart seg. Skal man se på hvordan barnet har klart seg under belastningen, rett etter belastningen eller flere år senere? Hvis et barn opplever at foreldrene skiller lag, når skal man da bestemme at effekten av skilsmissen på barnet er over, og vurdere om barnet kan sies å ha en tilfredsstillende tilpasning til tross for skilsmissen? Mye av forskningen på resiliens er longitudinell og følger individer over tid. I Project Competence har man valgt å følge opp individene etter 20 år og sett på de utviklingsoppgavene som da er viktige, for eksempel å inngå ekteskap eller å være foreldre (Masten og Powell 2003). Å avgjøre tidsspørsmålet er vanskelig, også fordi resiliens spesielt og tilpasning og utvikling generelt er noe relativt og dynamisk. I definisjonen på resiliens som er presentert i denne oppgaven (pkt.3.2.2) påpekes det at resiliens handler om tilpasning i en kontekst av både fortidig og nåtidig belastning. Som vi skal se senere i kapittel 5 vil visse mestringsstrategier være hensiktsmessige under en belastning, men ikke være hensiktsmessige for personens videre tilpasning etter at belastningen har opphørt. Dette, og det at tilpasning er en tidkrevende prosess, taler for at tidspunktet for når man skal avgjøre om tilpasningen har vært tilfredsstillende bør ligge en god stund etter at belastningen har opphørt, og at man bør skille mellom tilpasning under en belastning og tilpasning etter en belastning.

3.4.3 På hvilke områder skal tilpasningen være tilfredsstillende?

Under forskning på resiliensprosesser har man innsett nødvendigheten av å definere på hvilke områder man ønsker å måle effekten av belastningen, med andre ord hva som er ønsket utfall på bestemte utviklingsoppgaver. Man vil ikke i en og samme studie kunne dekke alle områder. De fleste studier har fokusert på antisosial atferd som utfall; man vet mindre om for eksempel depresjon. I Project Competence valgte forskerne å definere 'å klare seg' som psykososial kompetanse (Masten m.fl. 1995, 1999, i Masten og Powell 2003:5). De fokuserte på ulike utviklingsoppgaver knyttet til faglige prestasjoner, jevnalderrelasjoner og sosial atferd, ut i fra ulike alderstrinn. De samlet også data om indre tilpasning. Dette leder oss til et viktig skille mellom den eksternaliserte atferden og den indre tilstanden hos en person. Selv om et barn viser resiliente trekk ved vedvarende atferd som tilsier positiv tilpasning, kan det samme barnet allerede ha eller komme til å utvikle emosjonelle forstyrrelser som depresjon og angst (Luthar og Zelazo 2003:539). I

skolesammenheng er det de barna som viser atferdsavvik eller sosialt avvik som er lettest å oppdage og som kanskje umiddelbart krever mest tid og ressurser. Det kan ta mer tid å oppdage de som har indre, ofte mindre synlige forstyrrelser.

Rutter (2000:654) tar opp en diskusjon med Luthar om funnet av de emosjonelle forstyrrelsene som kan ligge bak tilsynelatende resilient atferd. Luthar undrer nemlig på om dette er en pris man må betale for resiliens. Rutter tar heller disse funnene som indikasjoner på at de risiko- og beskyttelsesfaktorer som assosieres med en bestemt type utfall ikke nødvendigvis er de samme faktorene som virker på andre typer utfall. Dette kan kanskje tilsi at tilpasningen kan være tilfredsstillende på noen områder, men ikke på andre hos en og samme person til samme tid.

3.4.3 *Hvordan har man klart seg når man har en tilfredsstillende tilpasning?*

Hva slags tilstand skal en person være i for at han eller hun kan sies å ha klart seg tilfredsstillende på tross av en belastning? Noen av de vanligst brukte kriteriene er fravær av psykiatrisk diagnose, evne til å være i jobb og selvrapportert fungeringsnivå (Waaktaar og Christie 2004:19). Hva som er ”tilfredsstillende” vil som nylig nevnt avhenge av forventninger til barnets atferd, knyttet til alder og til den bestemte sosiale, kulturelle og historiske tilhørigheten barnet har. Hva man legger i fenomenet vennskap, og hvordan man mener at barn skal løse konflikter seg i mellom er eksempler på kulturavhengighet som vil være bestemmende for den kompetanse og atferd man vil regne som tilfredsstillende tilpasning. I Project Competence ble det påpekt at “‘doing ok’ does not require outstanding achievements, but instead refers to behaviour within or above the expected average range for a normative cohort” (Masten og Powell 2003:5). Det er altså snakk om at tilfredsstillende tilpasning vil være å befinne seg innenfor normalvariasjonen, ikke nødvendigvis over, men ikke under. Tatt i betraktning at resiliens ikke er en egenskap ved en person, men heller et generelt tilpasningsmønster, kan man kanskje ikke forvente at en person skal klare seg tilfredsstillende til en hver tid og under enhver omstendighet for at man skal kalle det resiliens. Man må også forvente at personer som møter kriteriene for resiliens vil være forskjellige, ut i fra hva slags belastning de har vært utsatt for og hvordan de har tilpasset seg mot ulike utviklingsoppgaver.

3.5 Sårbarhet og beskyttelsesfaktorer

Som vi kan lese ut av definisjonen i 3.4.1, er belastninger miljømessige betingelser. Det er ikke snakk om forhold ved individet selv. Betegnelsen *sårbarhet*, derimot, refererer til individuell mottagelighet for uønsket utfall (Wright og Masten 2005:19). Det har for eksempel vist seg at emosjonell tilstand kan være en sårbarhetsfaktor, som har vist seg ved at engstelige barn finner skoleskifte mer stressende enn ikke engstelige barn (Wright og Masten 2005:19). En annen individuell faktor som kan indikere sårbarhet er om barnet har et negativt syn på livet. Dette kan utdypes med termene optimisme og pessimisme (Seligman 1995). I følge Seligman er optimisme og pessimisme to ulike teorier om virkeligheten. Han mener å ha funnet at pessimistiske mennesker oftere blir deprimerte, presterer dårligere i skolen og har en dårligere fysisk helse enn mennesker med en optimistisk grunnholdning. Pessimisme utgjør en sårbarhet hos individet som gjør det mer mottagelig for uønskede utfall som depresjon og dårlig fysisk helse. Risikoforskning viser at sårbarhet for stress verken øker eller avtar med alderen (Borge 2003). Som barn er man beskyttet mot visse former for stress. Etter hvert vil barnet modnes og utvikle evnen til kontroll med følelser og stress, men med økt alder blir barnet mer sannsynlig utsatt for andre stresstyper.

Nært forbundet med sårbarhet er beskyttelsesfaktorer. Forskningen på resiliens har fokusert på å finne faktorer som kunne predikere positiv tilpasning i forbindelse med risiko eller belastning. Det ble gjort et skille mellom kompenserende faktorer, som predikerer generelle positive utfall på alle risikonivåer, og *beskyttelsesfaktorer*, som er faktorer som ser ut til å være spesielt viktig for positiv tilpasning ved høyt nivå av risiko og belastning (Wright og Masten 2005:19). Beskyttelsesfaktorer er derfor faktorer som skjermer barn fra effekten av belastninger, spesielt eller kun hvis risikoen er høy. Et godt bilde på beskyttelsesfaktorer er airbag i bil, som utløser seg først når ulykken er ute, og som med stor sannsynlighet gir et bedre resultat enn om den ikke hadde vært. Som ved risikofaktorer, har man funnet at det gjerne er flere kompenserende og beskyttende faktorer til stede i en persons liv. Dette kalles kumulativ beskyttelse, og kan for eksempel være at et barn i et fattig nabolag har varme, oppmerksomme foreldre, et trygt hjem, en støttende lærer og en fritidsaktivitet han eller hun er med på.

Forholdet mellom sårbarhet og beskyttelsesfaktorer er diskutert i resilienslitteraturen (Goldstein og Brooks 2005). En måte å se sammenhengen mellom de to begrepene på er at

tilstedeværelse av en eller flere beskyttelsesfaktorer kan redusere et barns sårbarhet i møte med en belastning (Wright og Masten 2005:5). Nyere resiliensforskning har heller ikke vært samstemt i bruken av kompenserende og beskyttende faktorer. I det kommende vil jeg ikke gjøre et skille mellom lav og høy risiko nivå, men omtale kompenserende og beskyttende faktorer under fellesbetegnelsen resiliensfaktorer (se for eksempel McFarlane, Bellisimo og Norman 1995, Resnick m.fl. 1997, begge i Sameroff m.fl. 2003:377). Et barns sårbarhet og tilstedeværelse av resiliensfaktorer vil virke inn på hvordan et barn tilpasser seg i møte med en belastning.

3.6 Resiliensfaktorer- hva har barnet og omgivelsene å stille opp med?

Rutter (2000:669) konkluderer med at resiliens ikke er et endimensjonalt fenomen, og at man derfor ikke kan eller bør anta at man på en fornuftig måte skal kunne summere opp forhold som fremmer resiliens på et generelt plan. Allikevel hevder han at funnene fra forskning tilsier at man kan gjøre slutninger knyttet til noen av nøkkelprosessene som sannsynligvis er involvert i resiliens i relasjon til en rekke utfall (se også Rutter 1999). Waaktaar og Christie (2004) foretok en gjennomgang av litteraturen omkring resiliens i forbindelse med metodeutviklingsprosjektet "Resiliencegrupper" knyttet til resiliens på Nic Waals Institutt med oppstart 1996. De mest sentrale referansene var blant andre Antonovsky (1988), Garmezy og Rutter (1983) og Rutter og Rutter (1997) (Waaktaar og Christie 2004). De trakk ut noen av de faktorene som gjennom resiliensforskningen har vist seg å fungere beskyttende og helsefremmende for belastede barn. På bakgrunn av Rutter (1999, 2000), Waaktaar og Christies gjennomgang (2004) og ulike artikler i Luthar 2003 har jeg valgt å presentere noen sentrale resiliensfaktorer som involverer både individet, familien, omgivelsene og storsamfunnet. Disse er grunnleggende tilpasningsferdigheter, gode relasjoner, signifikante erfaringer og positive kjedereaksjoner, opplevelse av sammenheng og tilgang på støtte.

3.6.1 Grunnleggende tilpasningsferdigheter

Masten (2001) gir resiliens betegnelsen "ordinary magic" og refererer til at mennesker er i besittelse av en enestående mestringsevne i møte med belastninger, utstyrt bare med de

grunnleggende tilpasningsferdighetene vi er i besittelse av. Hun understreker ressursene som vi naturlig tar i bruk når vi tilpasser oss omgivelsene. Disse ressursene kan være genetiske og/eller tilegnede faktorer. *Temperament og personlighet* påvirker tilpasningsferdighetene til et barn. *Tilknytningsferdigheter* som ligger til grunn for utviklingen av nære relasjoner er en del av de grunnleggende tilpasningsferdighetene. Sunne og sterke tidlige relasjoner kan gi grunnlag for veksten av effektive mestringsstrategier og god tilpasning. *Kognitive evner* er en ressurs som har å gjøre med hvordan vi tenker om våre erfaringer og hvordan vi inkorporerer erfaringene i det overordnede skjema av oss selv, våre omgivelser og våre relasjoner med andre mennesker. En persons kognitive fungering vil være med på å bestemme hvordan han tolker og responderer på erfaringene han gjør, for eksempel i møte med en belastning (Rutter 2000:674). *Selv-regulering* av egne emosjoner og atferd er en annen tilpasningsferdighet, som blant annet innebærer impulskontroll og problemløsningskompetanse. Ulike former for *selv-oppfattelser*, som forventning om mestring og selv-verd spiller også en rolle (Masten og Powell 2003:13).

Waaktaar m.fl (2004) er skeptiske til den ekstreme optimismen som ligger i den ”vanlige magien”. Skepsisen baseres blant annet på at studier av intervensjonsprogrammer som har forsøkt å styrke barnas grunnleggende tilpasningsferdigheter hittil ikke har vist å gi gode effekter utover intervensjonsperioden (se for eksempel Zigler 2003, i Waaktaar m.fl. 2004). De stiller også spørsmålet om hvorvidt magien i naturlig resiliens kan forklares med genetisk komposisjon. Denne diskusjonen kommer jeg tilbake til i kapittel 6 i forbindelse med forebygging og resiliensfremmende arbeid. Magi eller ikke, grunnleggende tilpasningsferdigheter blir av noen trukket frem som resiliensfaktorer i resiliensforskningen (Masten og Powell 2003).

3.6.2 Gode relasjoner

Mens tilknytningsferdighet danner grunnlaget for nære relasjoner og er en resiliensfaktor i form av å være en grunnleggende tilpasningsferdighet (jfr. forrige punkt), er de nære relasjonene også i seg selv en resiliensfaktor. Årtier med empirisk forskning indikerer at resiliens og god tilpasning hviler på gode relasjoner (Luthar 2003). Gode relasjoner er viktig både for barnet selv og voksenpersonene rundt barnet. For barnet selv har man særlig pekt på betydningen av en sterk forbindelse med en voksenperson. Ofte har det vært den primære omsorgsgiver, mor. I den grad mor fungerer dårlig viser imidlertid resiliensforskning at det

er stor beskyttelse i å ha en annen forelder som fungerer bra (Waaktaar og Christie 2004). Å være involvert i barnets utdanning er en foreldreoppgave som har vist seg å være av betydning. Et barns nære relasjon til søsken, til noen i den utvidede familien og relasjoner utenfor familien er også viktig. Minst en betydningsfull person som kontinuerlig har fulgt barnet gjennom oppveksten bør være tilstede (Luthar 2003). Dette kan for eksempel også være en lærer. Etter hvert som barnet blir større, vil gode relasjoner til jevnaldrende bli sentralt. Rutter påpeker imidlertid at det er grenser for i hvilken grad en god relasjon kan kompensere for problemer i andre relasjoner (Rutter 2000:674).

For voksenpersonene rundt barnet, gjerne foreldrene, er gode relasjoner også med på å påvirke barnets resiliensprosess. En god relasjon foreldrene i mellom er av betydning. En god relasjon kan vise seg i lavt nivå av foreldrekrangel og felles verdioppfatninger i hjemmet (Waaktaar og Christie 2004). Videre kan uformelle og formelle nettverk gi en god støtte til foreldrene, ved å hjelpe foreldre i deres samspill med barna og med å redusere foreldrenes egne stressfaktorer. Foreldre som tillater hjelp fra andre har vist seg å være til stor hjelp for barnet (Waaktaar og Christie 2004).

3.6.3 Signifikante erfaringer og positive kjedereaksjoner

Negative miljøer ser ut til å følge på hverandre, dermed vedvarer belastningene og den negative tilpasningen fortsetter å utvikle seg (Rutter 2000). Et barn som opplever å vokse opp med alvorlig sykdom i familien vil gjerne ha vanskeligheter med å konsentrere seg på skolen og kan oppleve lærevansker. Hun kan etter hvert utvikle negative holdninger til skolen og lave forventninger om å mestre skolearbeidet. Hun kan også få en negativ rolle i klassen. Lav selvfølelse og en negativ rolle i klassen kan igjen føre til at hun er dårligere rustet til å møte stress på skolen eller i hjemmet. Kanskje søker hun også miljøer som ikke krever det man regner som god tilpasning av henne. Slik kommer hun inn i negative kjedereaksjoner. Resiliens er mer sannsynlig dersom man kan unngå disse uheldige mestringsstrategiene, og enten på egenhånd eller med hjelp fra andre finne mer konstruktive måter å håndtere det på.

En annen mulighet til å avslutte skadende erfaringer og åpne opp for nye muligheter er såkalte turning points. Dette er hendelser som setter i gang en endring. Det er forsket på den virkning militærtjeneste og ekteskap kan ha i en slik sammenheng (Rutter 2000:674), men

det kan vel også tenkes at skolegang, skifte av skole, eller en ny lærer kan være slike turning points. Det er ikke disse forholdene i seg selv, men hva det bringer med seg av viktige prosesser som er avgjørende (Rutter 2000).

Turning points kan skape positive kjedereaksjoner. Positive kjedereaksjoner oppstår når en god erfaring fører til flere gode hendelser. "Because working on one resilience factor is likely to also affect other resilience factors, we acknowledge the potential (...) intervention has on creating positive chain reactions", skriver Waaktaar m.fl (2004:179), og støtter seg til blant andre Rutter 2000. Waaktaar sikter i dette sitatet til at resiliensfaktorer vil påvirke hverandre, og at å styrke en resiliensfaktor vil skape positive kjedereaksjoner ved at også andre resiliensfaktorer kan bli styrket. En persons temperament kan for eksempel være med på å skape positive kjedereaksjoner. Humor og positivt temperament skaper varme reaksjoner fra andre mennesker. Likeledes mener man å ha funnet at det å reagere med sorg og bekymring i en belastet situasjon vekker mer støtte fra omgivelsene enn å reagere med for eksempel trassig eller opposisjonell atferd (Rutter 2000:673). Det samme ligger i Seligmans funn om optimisme og ringvirkninger av å ha en positiv innstilling kontra de negative kjedereaksjonene en pessimistisk grunnholdning kan ha for et barn (Seligman 1995).

Selv om hyggelige opplevelser i seg selv i følge Rutter (2000) ikke synes å spille en viktig rolle i å fremme resiliens, vil det å lykkes, anerkjennelse fra andre og å oppleve å mestre være viktig for å fremme selvrespekt og forventning om egen mestring. Domenespesifikke positive erfaringer, for eksempel gode erfaringer på skolen eller på en idrettsarena, kan kompensere for styrkende erfaringer som man normalt opplever i familien eller andre settinger, men som på grunn av risikoen er fraværende (Rutter 2000). I kapittel 5 vil betydningen av mestringserfaringer utdypes.

3.6.4 Opplevelse av sammenheng

Opplevelse av sammenheng (sense of coherence) er for Antonovsky (1988) det sentrale begrepet i teorien om salutogenese, og en viktig faktor i å forstå sammenhengen mellom helse og stress. Opplevelse av sammenheng er en global og ganske stabil orientering hos en person, som etableres gjennom oppveksten. Kjernekomponentene i opplevelsen av sammenheng er evnen til å oppleve forståelighet (comprehensibility), overkommelighet (manageability) og mening (meaningfulness). En person med høy *forståelighet* oppfatter

informasjon og stimuli som ordnede, konsistente og forutsigbare. Når belastninger oppstår, kan en person med god forståelighet skape mening ut av situasjonen. En person med høy *overkommelighet* vil ikke gjøre seg selv til et offer i møte med urettferdige hendelser, og vil derfor være i stand til å mestre situasjonen. En person som opplever *mening*, opplever at livet gir mening følelsesmessig og ser verdien av å bruke krefter på å møte de krav og oppgaver livet byr på (Antonovsky 1988). Resiliensforskningen viser at hva slags sammenheng man ser belastende hendelser og livsbetingelser i, er viktig for hvordan man kan leve med det som har hendt. Det kan for eksempel være slik at det å leve med skilte foreldre kan oppleves forskjellig av et barn som tror det er hans skyld at foreldrene gikk fra hverandre enn et barn som tror at foreldrene ikke er glad i hverandre mer.

3.6.5 Tilgang på støtte

Ikke bare den enkeltes evne til å benytte seg av støtte i omgivelsene, men også tilgangen på støtte i omgivelsene er en resiliensfaktor. Støtten kan ligge i både samfunnsstrukturer og holdninger, og være tilgjengelig gjennom støtteapparat og nettverk i nærmiljøet. For barn er skolen en særlig viktig støttespiller. En skole kan for eksempel møte barn som viser uhensiktsmessige mestringsstrategier; barn som skulker og vegrer seg for å komme på skolen, viser aggressiv atferd mot lærer eller medelever, isolerer seg fra skolemiljøet, unngår å spise eller skader seg selv på andre måter. Resiliensstudier viser at der disse strategiene er blitt møtt med forståelse og brukt konstruktivt i arbeidet med å hjelpe disse elevene i skole- og nærmiljø, går det bedre enn der mestringsstrategiene bare er blitt sett på som et problem og marginalisert (Waaktaar og Christie 2004). Hvis en av skolens elever opplever å miste en av foreldrene sine, kan tilgangen på støtte i skolen ligge i lærerens bruk av tid med eleven, lærerens reaksjoner overfor elevens atferd, hvordan læreren fremstiller elevens situasjon for de andre elevene, skoleledelsens møte med foreldrene og skolens villighet til å organisere skolehverdagen i tråd med elevenes behov.

I tillegg til skolen vil et samfunn organisere andre typer støtteapparat og helsetjenester i nærmiljøet. Pedagogisk-psykologisk tjeneste, helsesøster og psykologtjenester er en del av et slikt støtteapparat. Tilgjengeligheten til disse tjenestene vil påvirkes av samfunnets holdninger og prioriteringer av tjenestene. Lang saksbehandling og lange ventelister gjør tjenestene mindre tilgjengelige. Pris på tjenester og nærhet i geografien spiller også inn på tilgangen. Et samfunns fokus på barn og unges psykiske helse, slik det for eksempel kommer

til uttrykk i Strategiplanen ”... sammen om psykisk helse...” (Helsedepartementet m.fl. 2003), indikerer et samfunn som ønsker å gi støtte til den enkelte. Holdninger til menneske- og barnerettigheter og verdsetting av utdanning sender også signaler om at man tar barn og barns velvære på alvor. I forhold til ulike typer belastning, for eksempel en skilsmisse, vil holdningsformidling, debatter i media og skolens holdninger påvirke et barns forhold til skilsmissen. Tilgang på fritidsaktiviteter for barnet og familien er også en støtte til barn og familie. Som resiliensfaktor er tilgang på støtte ekstra viktig i høy-risiko situasjoner (pkt.3.5).

Resiliens er i dette kapitlet blitt definert som en prosess som innebærer et mønster av positiv tilpasning i en kontekst av fortidig eller nåtidig belastning. Tilpasning handler om å handle og om å forholde seg til omgivelsene. Det handler om å være en aktør i eget liv. Vi skal nå gå over til å se nærmere på hva som er med på å påvirke barns handlinger og barns agens, nærmere bestemt forventning om mestring.

4. FORVENTNING OM MESTRING - BARNETS AGENS

Menneskers streben etter å kontrollere egne liv og å kunne predikere ønskede og uønskede hendelser har økt i takt med mengden av tilgjengelig kunnskap om oss selv og verden vi lever i. Folk bidrar selv til sin egen psykososiale fungering gjennom sin kapasitet til å handle intensjonelt for å nå bestemte mål, såkalt *menneskelig agens*. Fordi vår kapasitet til å utøve kontroll er et sentralt fenomen i menneskers liv og helse, har mange teorier om kontroll blitt til gjennom årene. Mye av resiliensforskningen finner også at det man i vid forstand kan kalle agens er av betydning for resiliens. I denne sammenheng er det derfor spennende å gå nærmere inn på en mekanisme knyttet til menneskelig agens som har vist seg å være av de mest sentrale, nemlig det Bandura (1997) kaller ”percieved self-efficacy”, oversatt til norsk som forventning om mestring. Med bakgrunn i sosial-kognitiv teori og denne teoriens frontfigur Albert Bandura (1925-) skal jeg nå redegjøre for ulike forhold ved forventning om mestring. I tillegg vil jeg presentere et litt annet syn på agens gjennom Edward L. Deci og Richard M. Ryans (2000) selvbestemmelsesteori.

4.1 Sosial-kognitiv teori

Sosial- kognitiv teori har sine røtter i tradisjonell læringsteori, og var opprinnelig kjent som sosial læringsteori. Økt vektlegging på menneskets kognisjon som vesentlig for alle aspekter ved menneskets fungering - motivasjon, emosjon og handling - har gjort at den sosial-kognitive teorien har vokst frem og skiller seg vesentlig fra tradisjonell læringsteori. Arbeid gjort av psykologene Albert Bandura (1925 -) og Walter Mischel (1930 -) har vært av stor betydning for den sosial-kognitive teoriens utvikling (Pervin og John 2001).

Sosial-kognitiv teori ser menneskelig aktivitet og agens som et resultat av gjensidig påvirkning mellom tre forhold; personlige faktorer (kognitive, affektive og biologiske hendelser), atferd og hendelser i omgivelsene. Disse tre gruppene av faktorer opererer sammen i det Bandura (1997:6) kaller et triadisk resiprokt årsaksforhold. Faktorenes relative innflytelse vil variere mellom ulike aktiviteter, under ulike omstendigheter og over tid. Dessuten vil menneskelig tilpasning og forandring finne sted innenfor bestemte sosiale

systemer og strukturer. Menneskelig agens vil derfor i følge den sosial-kognitive teorien alltid være situasjonsspesifikk, og befinne seg innenfor et bredt nettverk av sosiokulturell påvirkning.

Det finnes imidlertid ulike måter å forholde seg til bestemte situasjoner på. Hvordan omgivelsene påvirker atferd avhenger av hvordan personen oppfatter og tolker hendelsene i omgivelsene, heller enn av hendelsene i seg selv. Dermed er det rom for utøvelsen av individuell kontroll. Menneskelig agens ses på som proaktiv og skapende heller enn reaktiv i forhold til omgivelsene. I møte med omgivelsene bruker mennesket kognitive prosesser til å representere hendelser, gjøre antagelser om fremtiden, velge mellom ulike handlingsalternativer og kommunisere med andre. Slik understreker den sosial-kognitive teorien både det sosiale opphavet til handling og menneskets agens gjennom kognitive prosesser (Bandura 1997:6).

Mekanismene bak vår handlekraft ses i lys av det utvidede begrepet *kollektiv agens* (Bandura 1997:7). Gjennom kollektive forventninger om mestring i fellesskap understrekes det forhold at mennesker jobber sammen for å skape ønskede hendelser og resultater. Kjernen i både en slik kollektiv agens og den individuelle agens er i følge Bandura troen på at man virkelig kan produsere ønskede effekter gjennom sine handlinger, med andre ord kollektive og individuelle forventninger om mestring (collective efficacy og self-efficacy). Forventninger om mestring utgjør i følge Bandura selve "krumtapen" i sosial-kognitiv teori, fordi forventning om mestring spiller inn på både personlige faktorer, handlinger og hendelser i omgivelsene (Bandura 1997). Følgende sitat fra Bandura (1997:10) viser den betydningen han mener teori om forventning om mestring har for forståelsen av menneskets innflytelse på egne handlinger (personal causation), samtidig som det belyser viktige forhold ved forventning om mestring som jeg i det videre skal gå nærmere inn på:

A full understanding of personal causation requires a comprehensive theory that explains, within a unified conceptual framework, the origins of efficacy beliefs, their structure and function, the processes, through which they produce diverse effects, and their modifiability. Self-efficacy theory addresses all these sub processes at both the individual level and collective level.

4.2 Forventning om mestring

4.2.1 Kort historikk og begrepsbruk på norsk

Bandura introduserte begrepet self-efficacy for første gang i 1977, i boken "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change". Ti år senere plasserte Bandura (1986) begrepet innenfor sosial-kognitiv teori om menneskelig atferd, i tråd med den da voksende oppmerksomheten på kognisjon innenfor sosiokulturelle rammer. I 1997 publiserte Bandura "Self-efficacy: the exercise of control". Her blir self-efficacy plassert enda tydeligere i sammenheng med individuell og kollektiv agens, som sammen med andre sosiokognitive faktorer anses å være med på å regulere menneskets velvære og prestasjoner. Self-efficacy begrepet har etter hvert blitt brukt på et bredt spekter av områder, som skoleprestasjoner, emosjonelle forstyrrelser, karrierevalg, sosiopolitiske endringer og ikke minst fysisk og psykisk helse, som er særlig relevant i denne sammenheng.

Begrepet self-efficacy har blitt oversatt av flere norske forfattere. Stephen von Tetzchner (2001) bruker oversettelsen *selvkraft*. Bråten (2002) har brukt *oppgavespesifikk selvtillit*. Bandura selv gjør et klart skille mellom self-efficacy og mer universale selv-begreper som selvtillit (se 4.2.2). Derfor velger jeg heller å bruke betegnelsen *forventning om mestring*, som også er utbredt i norsk fagterminologi (se for eksempel Skaalvik og Skaalvik 1996, Bråten 2002).

4.2.2 Forventning om mestring definert

Bandura (1997:3) gir følgende definisjon på forventning om mestring: "Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments". Definisjonen understreker flere viktige forhold ved forventning om mestring. For det første at det er den enkeltes *oppfatning* og *egne forventninger* som er det avgjørende, ikke en objektiv foreliggende sannhet om reelle muligheter. For det andre blir det tydeliggjort at forventning om mestring er relatert til prosesser som er gjeldende både før og under ulike oppgaver (jfr. "organize and execute").

Et tredje forhold er at forventningene er knyttet til gjennomføringen av de handlingsforløp ("*courses of action*") som er påkrevd, ikke til selve resultatet. Det kan her være nyttig å

påpeke skillet Bandura gjør mellom "outcome expectancy" og "self-efficacy expectations". Det første refererer til oppfatningen av mulige konsekvenser av ens handling, mens det siste dreier seg om personlig kontroll over handlinger eller agens, altså forventning om mestring (Bandura 1997). Bandura har imidlertid blitt kritisert for at han ikke klargjør skillet godt nok (Skaalvik og Skaalvik 1996), en kritikk som kan virke uholdbar ut i fra definisjonen Bandura gir på self-efficacy. Da finner jeg heller at den norske begrepsbruken "forventning om mestring" ikke får tydelig frem dette skillet. Til slutt vises det i definisjonen til "*given attainments*", som påpeker det oppgavespesifikke elementet ved forventning om mestring, at forventning er rettet mot mestring av bestemte oppgaver.

Banduras teori om forventning om mestring er rettet mot å gjøre individet i stand til å mestre og påvirke (enablement), ikke å moralisere og gi individet skyld (Bandura 1997). Teorien understreker variasjonen i menneskelige evner, og behandler ikke forventning om mestring som et enhetlig trekk ved en person, men som et differensiert sett av selv-oppfatninger knyttet til atskilte funksjonsområder og situasjoner (Bandura 1997). Slik skiller den seg fra ulike selv-teorier, som gjerne fokuserer på globale og enhetlige prosesser som en del av individets psykologiske fungering (Pintrich og Schunk 2002). Imidlertid er det et ønske blant flere forskere om å finne ut av hvorvidt det kan være en individuell stabilitet i atferdsmønsteret på tvers av situasjoner, såkalte "behavioral signatures" (se Shoda, Mischel og Wright, i Pervin og John 2001). På tross av situasjonsspesifikk atferd, for eksempel at et barn kan fortelle ubesværlig om seg selv hjemme, men ha vanskelig for å ta ordet i klassen, kan det kanskje være slik at det er en viss stabilitet i mønsteret mellom situasjonene. I kapittel 5 (5.3.1) skal vi også se at noen mener at forventning om mestring kan være spesifikk rettet mot generelle ferdigheter.

Forventninger om mestring synes å spille en viktig rolle i menneskers liv. Det er derfor nyttig å vite hvilke kilder forventningene kommer fra og hvordan de utvikles.

4.3 Utvikling av forventning om mestring hos barnet

Forventninger om mestring utvikles og konstrueres gjennom fire kilder. Disse er *egne mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, sosial formidling og fysiologiske og*

emosjonelle reaksjoner. Enhver påvirkning vil operere gjennom en eller flere av disse informasjonskildene, mener Bandura (1997).

4.3.1 Det barnet gjør selv - egne mestringserfaringer

Barns direkte erfarte mestringsopplevelser fungerer som indikatorer på egen evne og kapasitet. Mestringserfaringer er den mest effektive kilden til informasjon, fordi de gir de mest autentiske bevisene på hvorvidt man kan klare det som kreves for å lykkes (Bandura 1997:80). Enkelt kan det sies at suksess styrker ens forventninger i positiv retning, mens feiling undergraver forventningene, særlig hvis feiling oppleves før forventninger er grundig etablert i en person.

Mestringserfaringer alene gir ikke barn tilstrekkelig informasjon til å utvikle forventninger om mestring. Blant faktorene som er med på å avgjøre hvorvidt erfaringer påvirker forventning om mestring er *forhåndsantagelser om egne evner*, den oppfattede *vanskelighetsgraden på oppgaven* som skal utføres, mengden *innsats* som legges i utførelsen, mengden av *ekstern hjelp* som mottas, *omstendighetene* rundt prestasjonen, *mønsteret* av suksess og feiling over tid, hvordan mestringserfaringene blir *kognitivt organisert og rekonstruert* i hukommelsen og hvorvidt barna overbevises om at de kan *utøve kontroll* over egen situasjon ved å bruke lærte ferdigheter (Bandura 1997). Det er altså ikke slik at et barn som erfarer mestring nødvendigvis vil styrke sin forventning om mestring. Hvis et barn klarer å løse et mattestykke, men mottar mye hjelp underveis, legger ned liten innsats i utførelsen og synes stykket er lett, vil ikke mestringen av mattestykket ha stor innvirkning på barnets forventning om mestring av liknende matteoppgaver. Det samme er tilfelle dersom ikke barnet oppfatter sammenhengen mellom de ferdighetene hun tok i bruk for å løse oppgaven, den kontrollen hun selv hadde over det hun presterte og selve mestringen av oppgaven.

4.3.2 Det barnet observerer at andre gjør - vikarierende erfaringer

Den andre måten å skape forventning om mestring på hos barn er gjennom vikarierende erfaringer. Dette skjer gjennom at barn observerer modeller, i form av andre mennesker, symboler, elektroniske kanaler eller skriftlig materiale (Pintrich og Schunk 2002:150). Gjennom sin atferd, demonstrerte tenkemåter og emosjonelle reaksjoner, kan modeller

formidle kunnskap og lære barn ferdigheter og strategier som er nyttige i møte med omgivelsene (Bandura 1997:89).

Den innflytelsen modellering har på forventning om mestring hos et barn er i stor grad avhengig av ulike forhold ved modellen. Det første er modellens kompetanse. Modeller bør oppfattes som *kompetente* på områder barnet selv trakter etter å mestre. Det har vist seg at for skoleelever er de beste modellene de som er likeverdige i kompetanse eller litt mer kompetente, for å unngå at det observerende barnet skremmes og mister troen på å bli like flink som modellen. For det andre er den oppfattede *likheten* mellom barn og modell av betydning, særlig når barnet har liten annen informasjon om sin egen mestringsmulighet å bygge på. Et tredje viktig forhold er *kredibilitet*, det vil si at modeller handler i samsvar med hva de sier og modellerer. Dette er både fordi en konsekvent oppfølging av ord med handling gir mer validitet til det som sies, og fordi barn lærer vel så mye av å observere handling som av verbale utsagn. En fjerde egenskap ved en effektiv modell er *entusiasme*. Entusiasme tiltrekker oppmerksomhet og skaper positive emosjoner.

Jeg vil også påpeke et viktig skille mellom mastery models og coping models (Pintrich og Schunk 2002:155). Mastery models er modeller som presterer feilfritt, mens coping models demonstrerer typisk usikkerhet og mangler hos observatørene, og jobber seg gradvis gjennom usikkerheten, forbedrer sine prestasjoner og får mer trygghet. Slik vil coping models demonstrere at man gjennom målrettet innsats og positive tanker kan overkomme vanskeligheter. ”To the extent that children view a coping model’s initial difficulties but gradual progress as more similar to their typical performances than rapid mastery, observation of coping models might raise self-efficacy more than mastery models”(Pintrich og Schunk 2002:155).

I tillegg kommer skillet mellom tilegnelse og utføring. For det første viser dette skillet at barn kan tilegne seg ny atferd uavhengig av forsterkinger, men utførelsen av denne nye atferden vil avhenge av hvilke konsekvenser det vil få å utøve den eller hvilke konsekvenser det hadde for modellen å utføre den (Pervin og John 2001:456). For det andre vil et slikt skille bety at barn kan bære på ferdigheter og kunnskap som de ikke vil ta i bruk før de kommer i en situasjon som krever eller muliggjør bruken av disse ressursene.

4.3.3 Det andre formidler til barnet

Det ble nevnt ovenfor at en kompetent modell viser entusiasme (pkt 4.3.2). Barn som oppmuntres og overbevises av andre om at de har det som skal til for å mestre en gitt oppgave - ”dette klarer du” - vil mest sannsynlig klare å mobilisere mer innsats og utholdenhet enn barn som alene dveler ved tvil og egen utilstrekkelighet i møte med utfordringer. I den grad en slik oppmuntret forventning om mestring fører til at barnet prøver hardt nok til å lykkes, vil slike overbevisninger fremme utviklingen av ferdigheter og forventning om mestring. Med negativt fortegn har andres uttalelser en enda sterkere virkning. Barn som er blitt overbevist av andre om at de mangler nødvendige ferdigheter, har lett for å unngå utfordrende oppgaver og å gi opp i møte med utfordringer (Bandura 1997). Jeg husker at en lærer jeg hadde stor tillit til sa til meg i forbindelse med at vi skulle lære oss å sy, at jeg var mer teoretisk enn praktisk anlagt. Dette gjorde at jeg hadde lave forventninger om å mestre håndarbeidsaktiviteter som å sy og strikke. Verbal og sosial oppmuntring fra andre er viktig, men har sin begrensning som kilde til forventning om mestring. Det er avgjørende om barnet faktisk opplever å mestre den gitte oppgaven. Det andre formidler må derfor være realistisk både når det gjelder målsetting og forventninger (Bandura 1997). Etter hvert viste det seg at jeg klarte å både strikke og sy, og lærerens tilbakemelding mistet litt av sin virkning på mine forventninger om å mestre disse aktivitetene.

Andre, for eksempel lærere, kan også formidle mer indirekte til barn at de kan mestre, gjennom å strukturere situasjoner slik at barnet opplever å forbedre seg (Bandura 1997). Slik kan andre bidra til at barnet får tilbakemelding på sin progresjon, og barnets suksess blir målt mot barnets tidligere prestasjoner heller enn sammenliknet med andre barns prestasjoner.

4.3.4 Fysiologi og affekt

En siste kilde til forventning om mestring er fysiologiske og affektive tilstander. Barn forholder seg til sine fysiologiske og emosjonelle reaksjoner når de bedømmer sine egne evner og muligheter. De kan tolke stressreaksjoner og spenning som tegn på sårbarhet for dårlige prestasjoner. I aktiviteter som involverer styrke og utholdenhet, kan de tolke tretthet og smerter som tegn på fysisk svakhet. Humøret påvirker også folks vurdering av sine muligheter til å mestre. Positivt humør øker forventning om mestring, mens nedstemthet

svekker forventningene. Egne stressreaksjoner, følelsesmessige tilbøyeligheter og tolkninger av egen fysisk forfatning vil altså påvirke barns forventninger om mestring. Også her spiller modellens entusiasme en rolle, da entusiasme kan skape positive emosjoner hos et barn.

Igjen er det viktig å understreke at det er den individuelle fortolkning av egen fysiologisk og emosjonell tilstand som er av betydning, ikke tilstandene i seg selv. Barn som har høy forventning om mestring vil gjerne oppleve følelsesmessig reaksjoner som energiskapende, mens de som har lav forventning om mestring og tviler på seg selv ser på følelsesreaksjoner som en svakhet. Dette spiller en særlig viktig rolle innenfor fysisk og psykisk helse (Bandura 1997).

4.4 Hvordan påvirker forventning om mestring barnets handlinger?

I tillegg til å ha kunnskap om kilder til forventning om mestring er det nyttig å vite *hvordan* forventningene påvirker barnet. Mye forskning har blitt gjort på dette, og jeg skal nå presentere fire medierende prosesser basert på Banduras (1997) fremstilling: kognitive prosesser, motivasjonelle prosesser, affektive prosesser og seleksjonsprosesser. Pervin og John (2001) som jeg også støtter meg til som sekundærkilde, har en litt annen fremstilling, men innholdet er stort sett overlappende med Banduras fire prosesser. Disse individuelle prosessene og handlingene de fører til vil til enhver tid være i et gjensidig avhengighetsforhold til de sosiale omgivelsene, jfr. det resiproke årsaksforholdet (pkt. 4.1).

4.4.1 Kognitive prosesser

De fleste handlinger vi gjør er allerede organisert og ”utført” i tankene våre. De forventede scenariene konstrueres og gjentas i tankene. Menneskers forventninger om mestring former de tankene som gjøres om en handling på forhånd. Et barn med høye forventninger om mestring vil se for seg at hun lykkes med det hun skal gjennomføre, og dermed har hun positiv støtte og veiledning i tankene når hun skal handle. Motsatt vil et barn med lav forventning om mestring se for seg at hun mislykkes og dvele ved alle de ting som kan gå galt. Det er vanskelig å oppnå noe mens man kjemper med tvilen på seg selv, skriver Bandura (1994: 73).

Tankene våre har også en viktig funksjon i å gjøre oss i stand til å predikere hendelser og til å utøve kontroll over de hendelsene vi vurderer som viktige for livene våre. For et barn kan en slik hendelse være å begynne i en ny fritidsaktivitet. Det å gjøre antagelser om hendelser og kontrollere handlinger krever effektiv kognitiv prosessering av informasjon som inneholder mye usikkerhet. For å lære hvordan man kan predikere og dermed kontrollere viktige hendelser, må man bruke kunnskap man har om å konstruere valgmuligheter, veie og integrere faktorer som kan være av betydning for det som skal skje, teste og revidere vurderingene mot umiddelbare og langsiktige resultater og huske hvilke faktorer man har testet og hvor godt de har fungert. Under denne prosessen vil graden av forventning om mestring påvirke den analytiske tenkingen personen gjør, og dermed hvilke handlinger som til slutt blir utført (Bandura 1993). Barnet som skal begynne i en ny fritidsaktivitet vil for eksempel bruke den informasjonen hun har fra tidligere egne eller vikarierende erfaringer med aktiviteten og med å bli kjent med en ny gruppe mennesker. Ved å veie og integrere faktorer som interesse, tidsbruk, støtte hjemmefra, fritidsaktivitetens popularitet på skolen etc., vil hun kunne predikere ulike forhold knyttet til sin egne deltakelse i aktiviteten, og dermed velge hvorvidt hun ønsker å begynne. Barnets forventninger om å mestre de ulike relevante faktorene som hun ser skal til for å lykkes med aktiviteten, vil påvirke hvordan hun analyserer og tolker informasjonen, og hva hun så bestemmer seg for å gjøre.

Mye av menneskers intenderte atferd er styrt av tanker som innebærer personlige *målsettinger*. Målsetting er en kognitiv prosess nært knyttet til motivasjon. Derfor blir mål behandlet i neste avsnitt om motivasjonelle prosesser.

4.4.2 Motivasjonelle prosesser

Det meste av menneskelig motivasjon er kognitivt generert, hevder Bandura (1994). Med dette mener han at folk motiverer seg selv og styrer sine handlinger gjennom antagelser om fremtiden som gjøres i tankene, jfr. avsnittet ovenfor om kognitive prosesser. Ulike teorier om motivasjon har blitt bygget rundt tre former for kognitive motivasjonsfaktorer – attribusjoner, resultatforventninger og mål/standarder (Bandura 1994). Forventninger om mestring spiller en rolle i hver av disse typene motivasjonelle prosesser, og påvirker derigjennom folks handlinger.

De ulike forventningene man har til egen mestring vil påvirke hvordan man attribuerer. Barn som har høye forventninger om mestring vil for eksempel tilskrive feiling til utilstrekkelig innsats, mens de med lave forventninger vil tilskrive feiling til manglende evner. Samtidig vil ulike typer attribusjoner ha ulike effekter på forventning om mestring (Bandura 1993). I kapittel 5 (5.3.2) kommer jeg tilbake til attribusjoner i en omtale av "lært hjelpeløshet".

I teori om resultatforventninger (expectancy-value) er motivasjon regulert av forventninger om at en gitt atferd vil føre til bestemte resultater og av verdien man tillegger disse resultatene (Bandura 1997:125). Men Bandura mener at folk handler ut i fra deres egne forventninger om hva de kan klare å gjennomføre så vel som ut i fra forventninger om hva de tror blir resultatet av det de gjør. Derfor kan det sies at den motiverende påvirkningen resultatforventninger har, delvis styres av forventninger om mestring. Folk vil utelukke mange mulige ønskede resultater fordi de opplever at de mangler evnene til å gjennomføre de nødvendige handlinger (Bandura 1993). "Self-percieved inefficacy can nullify the motivating potential of even the most desirable outcomes", skriver Pervin og John (2001:451). Forventning om mestring vil derfor i følge sosial-kognitiv teori påvirke hvilke mål et barn setter seg ut i fra de vurderinger barnet gjør av om det har evne og mulighet til å gjennomføre de oppgavene som kreves for å oppnå målet.

Motivasjon som er basert på indre standarder innebærer en kognitiv sammenligningsprosess, hvor selvtilfredshet betinges av oppnåelse av egne standarder, egne mål. Man sammenlikner egne prestasjoner med de standarder og mål man har satt seg. Slik får folk retning for sin atferd, og lager seg insentiver for å holde ut på vei mot å nå målene. Når prestasjonene er under den satte standarden vil forventning om mestring påvirke innsats og utholdenhet som legges i fortsatte forsøk på måloppnåelse, og hvor forpliktet man føler seg til å oppfylle egne standarder (Bandura 1993). Som student har de fleste av oss satt oss mål for hva vi ville oppnå under studietiden. Vi har hatt standarder for hvordan vi ønsket å prestere faglig, og ulike forventninger om å mestre studentoppgavene som skulle til for å prestere; lesing av faglitteratur, oppgaveskriving og kollokvievirksomhet. Det var ikke alltid vi presterte på linje med våre egne standarder. Noen ga da kanskje helt opp, andre la ned enda større innsats, mens atter andre senket kan hende kravene til seg selv. I følge teori om forventning om mestring, var de ulike reaksjonene på å ikke oppfylle egne standarder påvirket av hvorvidt vi hadde forventninger om å mestre studentoppgavene.

4.4.3 Affektive prosesser

Handling påvirkes også av affektive prosesser. Det er stor enighet om at affekt og kognisjon påvirker hverandre gjensidig, og at de i gjensidigheten påvirker handling (Pintrich og Schunk 2002). I teori om forventning om mestring har fokuset særlig vært på hvordan forventninger om mestring påvirker de affektive tilstandene angst og depresjon.

I følge Bandura spiller opplevd forventning om at man kan utøve kontroll over stressende situasjoner en sentral rolle i utviklingen av angst. En person som tror han kan utøve kontroll over truende begivenheter vil ikke vikle seg inn i ødeleggende og destruktive tankemønstre, og vil dermed være bedre rustet til å takle situasjonen. De som derimot tror at de ikke kan takle den stressende situasjonen, vil erfare høy angst. De vil dvele ved sine antatte manglende evner til å mestre og vurdere flere forhold ved situasjonen de befinner seg i som farlige. De vil også forstørre alvorlighetsgraden av mulige trusler og bekymre seg over ting som sjelden forekommer. Gjennom slik lite effektiv tenking stresser de seg selv, gjør seg selv vondt og hemmer sitt funksjonsnivå. I tillegg til å være påvirket av forventning om mestring av situasjonen, er utviklingen av stress og angst også påvirket av forventninger om å klare å kontrollere egne tanker. Det er ikke hyppigheten av forstyrrende tanker alene, men den opplevde mangel på evnen til å skru dem av og endre dem som fører til vonde følelser. Dette kan kalles en slags frykt for frykten (Barlow 1991, i Pervin og John 2001). Jo sterkere forventning om mestring, jo dristigere vil folk være i møte med belastende og truende aktiviteter.

Mens manglende forventning om mestring knyttet til truende situasjoner kan føre til angst, kan manglende forventning om mestring knyttet til noe man ønsker å oppnå føre til depresjon (Pervin og John 2001). Èn vei til depresjon er særlig knyttet til mål og standarder, og går gjennom ambisjoner som ikke oppnås. Som nevnt i forrige avsnitt setter vi egne standarder for vårt selv-verd som vi i ulik grad vurderer om vi kan klare å oppnå. Hvis vi har lave forventninger om å mestre det som skal til for å oppnå disse standardene, kan vi drives mot depresjon. Men målene er også av betydning her, da differansen mellom standarder og utføring vil føre til depresjon kun hvis personen opplever at målene er fornuftige og viktige, og fortsatt bør streves etter å bli oppnådd (Pervin og John 2001). Noen ganger kan det være et problem at målene og standardene er satt for høyt, men at man allikevel fortsetter å klandre seg selv for ikke å oppnå dem.

En annen vei til depresjon er gjennom en lav forventning om mestring av sosiale relasjoner (social efficacy). De som vurderer at de mestrer sosiale situasjoner, vil også oppsøke og utvikle sosiale relasjoner. De sosiale relasjonene kan fungere som modeller, blant annet for hvordan man kan takle vanskelige situasjoner og dempe de negative virkningene av belastninger. Motsatt vil manglende forventning til å utvikle støttende og gode relasjoner øke sårbarheten for depresjon gjennom sosial isolasjon. Som ved angst kan lav forventning om mestring når det gjelder å kontrollere destruktive tanker bidra til at deprimerende hendelser vil forekomme, vedvare og komme igjen.

4.4.4 Seleksjonsprosesser

Forventning om egen mestring kan forme den retningen livet tar gjennom å påvirke de valg av små og store aktiviteter og miljøer folk oppsøker og bli en del av. Det kan for eksempel være valg av stiloppgave på en norskeksamen, skolevalg, vennevalg eller valg av fritidsaktivitet. Vi unngår aktiviteter og miljøer vi tror er utenfor vår mestringsevne, men prøver oss på utfordringer og situasjoner vi forventer å takle. Gjennom valgene barn gjør, dyrker de ulike kompetanser, interesser og sosiale nettverk som bestemmer retningen for deres liv. Den sosiale påvirkningen fra de ulike miljøene fortsetter å fremme bestemte kompetanser, verdier og interesser hos barnet etter at barnets forventninger om mestring har hatt sin effekt når barnet først valgte seg inn i miljøet (Bandura 1994). Det kan diskuteres hvorvidt alle står fritt til å velge, og hvorvidt forventning om mestring i så fall er det mest avgjørende for dette valget.

4.5 Forventning om mestring i barneskolealderen

Ulike perioder i livet stiller ulike krav til kompetanse og til hva som forventes av oss som mennesker. I kapittel 3 om resiliens brukte jeg begrepet utviklingsoppgaver og poengterte at et utviklingsperspektiv er viktig i forhold til å vurdere hvorvidt noen har klart seg tilfredsstillende i møte med belastninger, da det er aldersavhengig hvilke forhold ved livet og utviklingen som er mest fremtredende hos barn. Derfor vil jeg spesielt se forventning om mestring i forhold til barneskolealderen (6-12 år).

Barneskolealderen kan i følge Erik H. Eriksons teori om barns psykososiale utvikling kjennetegnes av barnets motivasjon for å mestre det han holder på med. Ferdigheter og oppgaver utover lekens uttrykk krever en mer konsentrert oppmerksomhet og utholdenhet. Følelsen av utilstrekkelighet, mindreverd og oppgitthet over manglende forutsetninger kan bli en del av barnets repertoar. ”Jeg er det jeg kan lære å utrette” illustrerer den identitetsskapende tanken barneskolealderen preges av (Erikson 1971:120).

Opphavet til forventning om mestring ligger allerede i spedbarnets møte med verden og opplevelsen av at ens egne handlinger påvirker omgivelsene, som da de sparker med bena og vugga beveger seg, og de gråter og foreldrene løfter dem opp av senga. Utviklingen av en forventning om egen mestring krever mer enn å skape effekter av handling, det krever også at disse handlingene oppfattes som en del av en selv. Derfor er også utviklingen av en identitet som et selv atskilt fra alle andre mennesker en viktig del av utviklingen av forventning om mestring (Bandura 1994).

De første erfaringene er sentrert til familien, og foreldrenes respons og interaksjon er med på å tilrettelegge for barnets utvikling. Etter hvert får søsken og andre jevnaldrende mer og mer innflytelse på hverandres kunnskap om hva de selv er i stand til å klare. Jevnaldrende skaper et grunnlag for sosial sammenlikning. Utforskningen av egne evner alene og sammen med andre kaller Bandura ”efficacy-testing experiences” (Bandura 1994). Testingen forandrer seg etter hvert som barnet beveger seg ut i et større fellesskap, for eksempel skolen. Vi husker at det er særlig tre utviklingsoppgaver som er sentrale i vår kultur når barn begynner på skolen: Å komme overens med jevnaldrende gjennom å bli sosialt akseptert og etablere vennskap, å mestre skolegangen og prestere faglig og å tilpasse seg ved å følge regler hjemme og på skolen og i noen grad innordne seg sosiale autoriteter (pkt.3.4.1). På skolen møter barnet mer erfarne og kompetente jevnaldrende som modellerer effektiv atferd og effektiv tenking. I tillegg vil jevnaldrende gi informasjon som barnet bruker til å vurdere og verifisere sine egne forventninger om mestring. Barn er derfor spesielt følsomme ovenfor den status de har blant jevnaldrende i aktiviteter som bestemmer prestisje og popularitet. Etter hvert vil barnet begynne å velge ut hvem han eller hun er sammen med, ut i fra interesser og verdier. Denne selektive assosieringen fører, som vi så i avsnittet ovenfor om seleksjon, til en fremming av forventning om mestring innenfor bestemte interesseområder, mens andre områder forblir mindre utviklet.

Forventning om mestring av sosiale relasjoner vil indirekte påvirke forventning om mestring på andre områder. Lav sosial forventning kan hindre barnet i å utvikle gode jevnalderrelasjoner. Det kan som tidligere nevnt føre til tilbaketrekking, lite aksept fra jevnaldrende og lavt selv-verd. Det er imidlertid også noen former for atferd hvor høy forventning om mestring kan føre til at man støter fra seg omgivelsene, heller enn å ha en positiv sosial virkning. Det kan for eksempel være barn som tyr til aggresjon og ser på seg selv som dyktige til å få det som de vil ved hjelp av aggressive metoder. Slik atferd blir ikke ansett å være sosialt akseptabel, men kan heller ses på som en lite hensiktsmessig mestringsstrategi. Unge barn, som har et mindre utviklet kognitivt apparat, har dessuten større problemer enn voksne med å se sine forventninger i lys av erfaringer gjort over en lenger periode, mer nylige erfaringer er lettere å gjenkalle og blir dermed tillagt større vekt (Bandura 1993).

For barn blir møtet med skolen et møte med et system som på ulike nivåer skal være en organisasjon for læring. Læreren, klasseromsmiljøet, skoleorganiseringen og skolekulturen er med på å påvirke den skolehverdagen elevene opplever, og setter rammer for barnas utvikling av forventning om mestring knyttet til skolefag så vel som andre oppgaver. På skolen utvikler barn kognitiv kompetanse og tilegner seg kunnskap og problemløsningsferdigheter som kreves av samfunnet utenfor skolen. Her blir kunnskapen og tanker kontinuerlig testet, evaluert og sammenliknet med andres tanker og kunnskaper. I det barn mestrer kognitive ferdigheter utvikler de en voksende innsikt i egen intellektuell kapasitet (Bandura 1994). Vi kommer tilbake til skolen som arena i kapittel 6.

4.6 Endring og stabilitet i forventning om mestring

En persons forventning om mestring vil til enhver tid variere fra situasjon til situasjon, over tid og som følge av nye erfaringer som stadig gjøres. Endringene kan ha både positivt og negativt fortegn, forventningene kan veksle mellom å være mer eller mindre funksjonelle.

4.6.1 Endring av dysfunksjonelle forventninger om mestring

Med dysfunksjonelle forventninger om mestring tenker jeg her på (uriktige) forventninger om at man ikke er i stand til å mestre de nødvendige oppgavene som kreves av en situasjon

eller i en aktivitet. Som vi har sett spiller lav forventning om mestring en viktig rolle i utviklingen av depresjon og angst, i følge sosial-kognitiv teori. Sosial-kognitiv teori har utviklet forskningsbaserte prinsipper for terapeutisk arbeid rettet mot å endre dysfunksjonelle forventninger om mestring innenfor et videre felt av kognitiv og atferdsmessig tilnærming til rådgiving (Gelzo og Fretz 2001). Noen av disse prinsippene kan danne en bakgrunn for en tilnærming til endring av forventning om mestring også i utenomterapeutiske situasjoner. Tanken om at atferd er lært og derfor kan avlæres og relæres, fokuset på nåtid heller enn fortid, klare målsettinger og en aktiv veileder er alle prinsipper som kan danne et utgangspunkt for arbeid med elever i barneskolen. I følge Bandura vil endringsprosesser involvere ikke bare tilegnelsen av nye tankemønstre og atferdsmønstre, men også disse mønstrenes generalisering og varighet. Endring tar tid, og det viser seg at i stressende situasjoner vil folk gjerne ty til gamle dysfunksjonelle rutiner dersom ikke de nye er godt nok innarbeidet (Bråten og Olaussen 1999).

Det er naturlig å tenke at de tidligere nevnte kildene til forventning om mestring vil være områder som også kan være kilder til endring. Den sosial-kognitive teorien understreker da også at en god relasjon mellom partene i et rådgivingsforhold ikke i seg selv er tilstrekkelig for å endre en persons (patologiske) fungering (Gelzo og Fretz 2001). I kontrast til perspektiver som vektlegger verbal kommunikasjon og samtale, som for eksempel humanistiske og psykodynamiske tradisjoner, vil den sosial-kognitive sette mestringsopplevelser som selve nøkkelen til en persons endringsprosess. Gjennom modellering og veiledet mestring (guided mastery) kan barnet tilegne seg kognitive og atferdsmessige ferdigheter som vil endre barnets forventning om mestring. Ved modellering vil modeller som lærer, medelever eller familiemedlemmer demonstrere den ønskede aktiviteten og oppleve positive konsekvenser eller fravær av negative konsekvenser. Atferden som skal læres brytes ned i mindre delmål og vanskelighetsgraden på deloppgavene skal øke gradvis. I veiledet mestring vil barnet få støtte til å gjennomføre den modellerte atferden selv, og etter hvert øke troen på at han har evne til å mestre det som kreves. Modellering og veiledet mestring kan brukes både i endringsprosesser og i tilegnelsen av nye ferdigheter (Pervin og John 2001:473).

Gjennom modellert atferd og veiledet mestring kan altså kognitiv endring finne sted, i form av endret forventning om hva man er i stand til å mestre, som igjen kan føre til endret atferd. Endringen kan for eksempel vise seg i utholdenhet, målsetting, hvilke oppgaver man prøver

seg på, læring av nye ting eller redusert unngåelsesatferd. Betydningen av forventning om mestring har for eksempel blitt demonstrert gjennom forskning på folk med fobier som fikk behandling, hvor man har målt forventning om mestring parallelt med behandlingen. Man fant da at nivået på forventning om mestring predikerte hvordan personene presterte på ulike oppgaver knyttet til fobien (se for eksempel Williams 1992, i Pervin og John 2001).

Oppfølgingsstudier har også vist at effekten av modellering og veiledet mestring kan være varig og overføres til forventning om mestring på andre områder, og dermed skape positive ringvirkninger. Gjennom modellering kan man også lære noe om sine egne selv-standarder, og se at man kanskje er for streng med seg selv, eller at man godt kan sette seg høyere mål.

4.6.2 Stabilitet og robusthet i funksjonelle forventninger

I tillegg til å endre dysfunksjonelle forventninger om mestring er det også viktig å styrke og ta vare på de forventningene man har opparbeidet seg som er funksjonelle. Med funksjonelle forventninger mener jeg (realistiske) forventninger som fører til at man våger å prøve seg og etter hvert faktisk får til det man har prøvd seg på. Barn vil stadig oppleve at de ikke får ting til. Enten får de et dårlig resultat på en prøve, eller de får ikke så mye positive tilbakemeldinger fra omgivelsene. Det kreves sterke forventninger om mestring for å holde ut og være oppgavefokuset i pressende og krevende situasjoner, som når man mislykkes og opplever tilbakegang. Bandura hevder at "a resilient sense of efficacy requires experience in overcoming obstacles to perseverant effort" (Bandura 1997:80). Han mener her at stabilitet og robusthet i forventninger om mestring vil kunne etableres gjennom vedvarende innsats for å overvinne hindringer. Vi var inne på dette tidligere i skillet mellom mastery models og coping models (pkt. 4.3.2). Det å observere modeller som opplever sterkt press og tilbakegang, men som allikevel lykkes til slutt, kan kanskje være med på å stabilisere og styrke forventninger.

Det er en utfordring for teorien om forventning om mestring å forklare at forventninger plutselig kan skyte i været, og at en person kan skifte så raskt mellom høye og lave forventninger rettet mot en og samme oppgave. En person kan føle seg trygg på sin egen mestring av en situasjon for plutselig å føle seg utrygg og miste forventningene til at man kan klare det som kreves. Man vet enda ikke hvorfor noen forventninger om mestring er stabile og andre ustabile, hvorfor noen er motstandsdyktige mot forandring mens andre er åpne for forandring (Pervin og John 2001:489).

4.7 En annen vei til handling

Hittil har menneskers agens og barns motiverte handlinger blitt belyst ut i fra den sosial-kognitive innfallsvinkelen til fenomenet. Tanken er at folk går inn i og holder ut i atferd i den grad man tror man kan mestre den atferden som vil føre til at man oppnår ønskede utfall eller mål. Men ikke alle er enige i at forventning om mestring er den viktigste komponenten i handling. Selvbestemmelsesteorien til Edward L. Deci og Richard M. Ryan vektlegger en annen vei til handling; behovstilfredsstillelse. Følgende fremstilling er basert på en artikkel av Deci og Ryan fra 2000.

4.7.1 Selvbestemmelsesteori: autonomi - kompetanse - tilhørighet

Selvbestemmelsesteorien hevder at menneskets handlinger må ses i forhold til tilfredsstillelsen av de medfødte psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet. De tre behovene og tilfredsstillelse av disse utgjør betingelsene for menneskets psykologiske vekst, integritet og velvære: "In short, needs specify the conditions under which people can most fully realize their human potentials" (Deci og Ryan 2000:263).

I selvbestemmelsesteori gjøres et tydelig skille mellom selvbestemt atferd og kontrollert atferd, og mellom indre og ytre motivasjon. Når man føler seg presset eller tvunget til å gjøre noe er motivasjonen styrt av ytre faktorer, som andre mennesker eller krav fra omgivelsene, og atferden er kontrollert. Når atferden er basert på egne valg og frivillighet er motivasjonen styrt av indre krefter, og atferden er selvbestemt (se tabell i Deci og Ryan 2000:237 for utdyping). Indre motivasjon er igjen forbundet med høy grad av behovstilfredsstillelse. Skillet mellom ytre og indre motivasjonsprosesser gjør det også mulig å skille mellom mål og målforfølgelse som er selvbestemt, indre motivert og dekker behovene for kompetanse og tilhørighet, og mål og målforfølgelse som er kontrollert og ytre motivert og ikke tilfredsstiller behovene for kompetanse og tilhørighet. Både mens man utfører handlinger og når man oppnår de ønskede utfallene, vil den grad av behovstilfredsstillelse man opplever, være bestemmende for motivasjonsfaktorer som utholdenhet og innsats, og for velværen man opplever ved en mestringserfaring.

Deci og Ryan (2000) kritiserer andre motivasjonsteoretikere for å ikke gjøre dette skillet mellom typer av motivasjon, og for ikke å ta med vilje-komponenten ved handlinger. De

kritiserer blant andre Bandura for kun å fokusere på styrken i motivasjon (lav og høy forventning om mestring). Dermed er de også kritiske til det Bandura legger i autonomi- og agensbegrepet. Deci og Ryan sier at "Because the theory (self-efficacy teori) does not distinguish between autonomous and controlled behaviors, it maintains, at least implicitly, that people who are pawns to reward contingencies or to other controlling events are agentic so long as they feel able to carry out the activities they feel coerced or seduced into doing" (Deci og Ryan 2000:257). I teori om forventning om mestring har altså ikke handlingenes frivillighet blitt viet oppmerksomhet, men all motivert atferd blir sett på som agentisk. Om noen har sagt at dette må du gjøre eller om du selv har bestemt at du vil gjøre det, vil ikke ha betydning for agens så lenge du føler at du kan klare det som skal til for å utføre oppgaven. Når teori om forventning om mestring baserer seg på teori om folks streben etter å oppnå ønskede forsterkninger, og ikke vedkjenner seg indre driv og vekst, kan ikke teorien snakke om menneskelig agens, hevder Deci og Ryan (2000:257).

Videre betegner Deci og Ryan (2000) Banduras bruk av kompetansebegrepet som instrumentalistisk. De hevder at teori om forventning om mestring synes å være opptatt av kompetanse i form av den oppfatning og forventning man har om sin egen domenespesifikke kompetanse. Denne forventningen til egen kompetanse har verdi innenfor bestemte områder fordi den fører til at man klarer å oppnå noe man ønsker, altså en instrumentalistisk verdi. Dette står i kontrast til selvbestemmelsesteori, som ser på kompetanse som et behov, noe som impliserer at det å erfare kompetanse i seg selv er kilde til tilfredsstillelse og bidrar til velvære som overgår den tilfredsstillelsen det er å oppnå målet kompetansen førte til.

Deci og Ryan mener altså at autonomi- og kompetansebegrepene ikke kan reduseres til kontroll over omgivelsene og forventning om mestring. Autonomi og kompetanse har en verdi i seg selv. Det samme har det tredje behovet, tilhørighet. Betydningen av tilhørighet ble blant annet konstatert gjennom observasjon av barn som jobbet med en interessant aktivitet under tilstedeværelse av en voksen person (forsker) som ignorerte barnas initiativ til å samhandle. Barna viste da et lavt nivå av indre motivasjon. Man har også funnet mer indre motivasjon hos studenter som opplevde læreren som varm og omsorgsfull. Ideen om at tilhørighet er viktig for indre motivasjon ligger også implisitt i tilknytningsteori (Bowlby 1979, i Deci og Ryan 2000). Tilhørighet er en del av en trygg tilknytning mellom barn og omsorgsperson, og en trygg tilknytning fører til utforskende atferd, som er en form for indre motivasjon (Deci og Ryan 2000:235). Behovet for tilhørighet påvirker også en persons

tilpasningsprosess. Vi er sosiale organismer som er avhengige av hverandre og av sosial organisering for å overleve. Dette berører den konflikten mennesker kan komme i mellom behovet for tilhørighet og behovet for autonomi, en konflikt som er en del av barns utviklingsoppgaver og tilpasningsprosesser (pkt.3.4/4.5).

4.7.2 Forventning om mestring, behov og helse

Både teori om forventning om mestring og selvbestemmelsesteori er opptatt av hva som påvirker menneskers psykososiale helse og av menneskers agens som en komponent ved velvære og sunn fungering. Det sosial-kognitive perspektivet beskriver velvære som kontroll over eget liv gjennom prediksjon av fremtidige hendelser og forventninger om egen kapasitet til å mestre bestemte oppgaver for å nå verdsatte mål. Selvbestemmelsesteorien betegner velvære ikke bare som en subjektiv opplevelse av positiv affekt og gode prestasjoner, men som en indre opplevelse av vitalitet og velbehag, og tilfredsstillelse av medfødte psykologiske behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Deci og Ryan 2000). Det er gjort ulike studier på forholdet mellom behovstilfredsstillelse og velvære (se for eksempel Sheldon, Ryan og Reis 1996, i Deci og Ryan 2000) hvor de mener å finne at svingninger i behovstilfredsstillelse vil føre til svingninger i velvære. Det er også gjort mye forskning på sammenhengen mellom forventning om mestring og helse, hvor det er funnet at det å forvente å mestre har påvirket blant annet seksuell risikoatferd og avhengighetsrelatert atferd som stoffmisbruk i positiv retning (se for eksempel Schwarzer og Fuchs 1995).

De to ulike veiene til handling og helse kan begge gi innspill til hvordan skolene kan drive resiliensfremmende arbeid. Foreslagene til resiliensfremmende arbeid som fremmes i kapittel 6 vil bygge på begge teoriene. I det påfølgende kapittelet vil jeg i hovedsak bruke det sosial-kognitive agensbegrepet når jeg ser resiliens i sammenheng med forventning om mestring, men jeg vil supplere med perspektiver fra selvbestemmelsesteorien der jeg mener den gir viktige tilføringer til oppgavens problemstilling.

5. HVORDAN KAN PROSESSENE RESILIENS OG FORVENTNING OM MESTRING SES I SAMMENHENG MED HVERANDRE?

I resiliensforskning rettet mot å finne ut hva som gjør at noen barn klarer seg så bra i møte med belastninger er det funnet at forventning om mestring er en faktor som gjør seg gjeldende. Å se de to prosessene i sammenheng er således ikke nytt. Under presentasjonen av resiliens ble forventning om mestring trukket frem flere ganger. Først i forbindelse med risiko, hvor ulike risiko kan virke gjennom mekanismer som manglende forventning om mestring (pkt.3.3.3). Forventning om mestring ble også nevnt som en komponent ved grunnleggende tilpasningsferdigheter, og dermed som en resiliensfaktor (pkt.3.6.1). I punkt 3.6.3 ble forventning om mestring fremhevet som en positiv konsekvens av det å oppleve å lykkes og som en faktor i å skape positive kjedereaksjoner. Forventning om mestring ble dessuten trukket frem av Waaktaar og Christie (2004) som en av fire resiliensfaktorer de valgte å bygge prosjektet med resilience grupper på (pkt.3.6).

I dette kapittelet vil jeg utdype den teoretiske sammenhengen mellom resiliens og forventning om mestring ved å løfte frem syv forhold som jeg finner å belyse viktige sider ved denne sammenhengen. For det første bygger de to prosessene på et felles grunnprinsipp om et gjensidig samspill mellom barnet og omgivelser og mellom gamle og nye erfaringer. For det andre er forventning om mestring nært forbundet med et barns emosjonelle tilstand og dermed med et barns sårbarhet. For det tredje bærer begge prosessene i seg en optimisme som igjen står i et viktig forhold til den virkeligheten barnet befinner seg i. For det fjerde er en belastning en situasjon med noen bestemte kjennetegn som berører sentrale sider ved menneskets agens. For det femte spiller mestringserfaringer og mestringsstrategier tilsynelatende en viktig rolle i utviklingen av både resiliens og forventning om mestring. For det sjette er sosial kompetanse en form for kompetanse som innebærer ferdigheter og nyanser begge prosessene bygger på. Som et syvende og siste punkt vil jeg vise at kollektive forventninger om mestring i skolen og i de større omgivelsene også vil spille inn på barns individuelle resiliensprosesser.

5.1 Gjensidig samspill som felles grunnprinsipp

Jeg innledet kapittel 3 og 4 med å plassere resiliens og forventning om mestring innenfor de overordnede perspektivene salutogenese og sosial-kognitiv teori. Det salutogenetiske perspektivet på helse stiller spørsmålet om hva som fremmer helse snarere enn hva som skaper sykdom, noe som også er betegnende for den sosial-kognitive teorien. Ved å ha som mål å finne kilder til forventning om mestring og hvordan denne forventningen virker på mennesker har man i den sosial-kognitive teorien et mål om å finne frem til hva som skaper positive prosesser som motivasjon, innsats og utholdenhet (Rutter 2000). Innenfor det helsefremmende fokuset vektlegger begge perspektivene det gjensidige samspillet mellom individ og omgivelser og mellom gamle og nye erfaringer.

5.1.1 Samspill mellom individ og omgivelser

Det grunnleggende ved helsefremmende fokus både innenfor salutogenese og sosial-kognitiv teori er menneskets proaktive samspill med omgivelsene. Resiliens beskrives som en prosess som innebærer et samspill mellom individet, belastningen og omgivelsene. Det understrekes sterkt at resiliens ikke handler om en egenskap for motstandsdyktighet knyttet til individet (pkt. 3.3). Et liknende gjensidig forhold er som tidligere beskrevet en grunnpilar i sosial - kognitiv teori, hvor man regner personlige faktorer, atferd og hendelser i omgivelsene som de tre komponentene som sammen danner grunnlag for menneskelig aktivitet. Det klargjøres at forventning om mestring ikke er en egenskap ved selvet, men en prosess som skapes i og knyttes til spesifikke situasjoner. Understrekingen av omgivelsenes rolle i barnas prosesser viser at det er av betydning at omgivelsene bærer i seg forhold som kan fremme - og ikke hemme - de to prosessene resiliens og forventning om mestring hos det enkelte barn.

5.1.2 Samspill mellom gamle og nye erfaringer

Samspillet mellom tidligere og samtidige erfaringer blir også omtalt innenfor teori om begge prosessene. Organisasjonsmodellen for utvikling som ble beskrevet i kapittel 3 belyser at tidligere mønster av tilpasning utgjør et rammeverk for og transformeres av senere erfaringer. Nye erfaringer vil være preget av det et barn allerede har opplevd, samtidig som en integrering av nye erfaringer vil frembringe økt kompleksitet, fleksibilitet og organisering av tilpasningsmønsteret til barnet (Tuppet m.fl. 1993). Rutter (2000) påpeker også at det som

skjer før et møte med en belastning er viktig for resiliens. Innenfor sosial-kognitiv teori kommer dette samspillet til uttrykk gjennom at forventninger om mestring i en situasjon bygger på personlige eller vikarierende erfaringer fra tidligere møter med liknende situasjoner. Tidligere erfaringer er kilder til forventning om mestring, forventning om mestring påvirker barnas tanker, motivasjon, følelser og valg av aktiviteter, som igjen fører til handlingsvalg som gir nye erfaringer og nytt grunnlag for utviklingen av forventning om mestring. Anerkjennelsen av tidligere erfaringers betydning kan indikere at resiliensfremmende arbeid kan drives gjennom å tilrettelegge for erfaringer som danner et solid rammeverk og funksjonelle mestringsforventninger. Samtidig åpner det opp for at nye erfaringer kan endre et negativt tilpasningsmønster, eller dysfunksjonelle forventninger om mestring.

5.2 Forventning om mestring og et barns sårbarhet

I punkt 3.3.4 ble et barns sårbarhet i møte med belastende situasjoner betegnet som individuell mottagelighet for uønsket utfall. Mottageligheten ble sagt å eksempelvis bestemmes av barnets emosjonelle tilstand. Angst og depresjon er to former for emosjonelle tilstander. Engstelige eller sterkt deprimerte barn er mer mottagelige for å reagere med uhensiktsmessig tilpasning i møte med stressende situasjoner. Funn viser blant annet at svært deprimerte mennesker tenderer å skyldes for mye på seg selv og opplever å ikke ha kontroll over situasjonen overhodet, mens de i realiteten har en viss grad av kontroll (Seligman 1995:296). Barnets emosjonelle tilstand vil i følge sosial-kognitiv teori være nært forbundet med barnets forventning om mestring, ved at forventning om mestring påvirker barnets affektive prosesser, som angst og depresjon (pkt.4.4.3).

Manglende forventning om mestring knyttet til truende situasjoner kan føre til angst, og manglende forventning om mestring knyttet til noe man ønsker å oppnå kan føre til depresjon. Påvirkningen er knyttet til både forventning om å mestre krav fra situasjonen og forventning om å mestre de negative tankene som oppstår. Påvirkningen er også knyttet til forventningen om å mestre egne følelsesreaksjoner, som jo gjerne oppstår i belastende situasjoner. Vi så at barn som har høy forventning om mestring gjerne vil oppleve følelsesmessige reaksjoner som energiskapende, mens de som har lav forventning om mestring og tviler på seg selv ser på følelsesreaksjoner som en svakhet (pkt.4.4.3).

Forventningene knyttet til krav fra situasjonen, håndteringen av negative tanker og følelsesreaksjoner kan kalles forventninger knyttet til stressmestring. Vesentlig i denne sammenheng er spørsmålet om graden av spesifisitet og generalitet ved forventning om mestring. Schwarzer og Fuchs (1995) stiller dette spørsmålet. Ifølge Bandura er forventning om mestring alltid situasjonsspesifikk (pkt. 4.2). Allikevel har man gjort generelle målinger som har betydelig predikativ verdi. Forventning om mestring kan muligens også være et generelt trekk som reflekterer en personlig ressurs i evnen til å takle stress på ulike områder i livet. På denne måten speiler forventning om mestring optimistiske selvoppfatninger som viser til tillit til egne generelle mestringsressurser i møte med stress. Altså er forventningen spesifikk i forhold til en generell ferdighet heller enn spesifikk i forhold til en situasjon (Schwarzer og Fuchs 1995). Manglende tillit til egne stressmestningsressurser vil føre til emosjonelle tilstander som gir lite hensiktsmessige tilnærminger til den stressende situasjonen. Ved å gjøre et barn sårbart vil lave forventninger om stressmestring øke barnets mottakelighet for negativ tilpasning i møte med en belastende situasjon.

5.3 Optimisme og virkelighetsforankring

Både resiliens og forventning om mestring bærer i seg en optimistisk komponent, i form av et positivt mønster av tilpasning i møte med en belastende situasjon og en tro på egne ferdigheter og muligheter for mestring. Denne optimismens forankring i virkeligheten har av flere blitt sett på som et viktig aspekt knyttet til hvilke konsekvenser det har for en person å være optimistisk. Haaga og Stewart (1992, i Schwarzer og Fuchs 1995) og Seligman (1995) bruker betegnelsene ”moderat” og ”presis” optimisme for å understreke nettopp denne virkelighetsforankringen.

5.3.1 Moderat optimisme

Optimismebegrepet kan deles inn i defensiv optimisme og funksjonell optimisme (Schwarzer og Fuchs 1995). Den defensive optimismen rommer den vanligvis urealistiske troen på at man selv er mindre sårbar enn andre. Funksjonell optimisme er den positive troen de fleste av oss har på at våre handlinger vil føre til positive utfall og at vi personlig er i stand til å takle livets krav. Denne funksjonelle optimismen bygger blant annet på forventning om egen mestring (Schwarzer og Fuchs 1995). Enkelte kan overvurdere sine

evner gjennom å fordreie oppfatningene de har om sine egne muligheter til å mestre. Dette har blant annet blitt funnet i studier gjort av Haaga og Stewart (1992, i Schwarzer og Fuchs 1995). De fant at personer med moderate forventninger om mestring kom seg bedre etter å ha vært igjennom en krise enn personer med høye forventninger om mestring. Dette tyder på at forventninger om mestring må være positive for å generere motivasjonsstyrke og kan til en viss grad være overoptimistiske, men de må ikke gå over i urealistiske forventninger som fører til skuffelse og sinne. Slik kan for høye forventninger også være dysfunksjonelle (pkt.4.6).

Forventninger som ikke møtes og dermed skaper negative følelser kan påvirke et barns resiliensprosess ved å hindre at det skapes positive kjedereaksjoner (pkt.3.6.3). Urealistiske forventninger som stadig oppleves å ikke stemme med virkeligheten barnet befinner seg i kan også på sikt gjøre det vanskelig å tolke erfaringer slik at de oppleves forståelige, overkommelige og kan settes inn i en meningsfull sammenheng. Mangel på positive kjedereaksjoner og mangel på opplevelse av sammenheng innebærer et fravær av viktige resiliensfaktorer.

5.3.2 Presis optimisme

I sin bok "Det optimistiske barnet" understreker Seligman (1995) at optimisme er en blandet velsignelse. Denne blandede velsignelsen er knyttet til betydningen av det realistiske i det optimistiske. Han sier at det er en ting pessimister gjør bedre enn optimister, og det er at de klarere ser realiteten. Dette baseres på funn som viste at folk med depressive symptomer var mer realistiske og oppriktige i sine vurderinger av en situasjon. Han fant imidlertid at dette gjaldt mennesker med milde depressive symptomer, ikke sterkt deprimerte mennesker (som omtalt i punkt 5.2). Konklusjonen til Seligman er at presis optimisme ("accurate optimism") er den form for optimisme som er mest helsevennlig. I den presise optimismen ligger ikke glade tanker som "folk liker meg" og "livet blir bedre og bedre". Det er heller ikke å skyldes på andre når ting går galt, eller unngåelse og fornektelse av sinne og tristhet. Presis optimisme er å ta aktiv del i eget liv og å kunne reflektere over og evaluere sine egne fortolkninger og forventninger om mestring i forhold til om de stemmer overens med virkeligheten (Seligman 1995).

Szwarzer og Fuchs, Haaga og Stewart og Seligman gir alle innspill som viser hvilken betydning virkelighetsforankringen i et barns optimistiske mestringsforventninger kan ha for et barns resiliensprosess. Hvis et barn for eksempel blir mobbet på skolen, vil hun oppleve at hennes defensive optimisme, troen på at hun er mindre sårbar enn andre, rammes. Da vil det ikke være hensiktsmessig for henne å fornekte den vanskelige situasjonen hun er i, å skyldes på mobberne eller å bare tenke positive tanker, som at dette snart kommer til å gå over. Har hun gang på gang forventninger om å være sterk og å ikke bry seg om mobbingen vil hun gang på gang kunne bli skuffet, sint og lei seg og oppleve at forventningene ikke stemmer med virkeligheten hun befinner seg i. Moderat og presis optimisme vil heller innebære at barnet har ferdigheter i å forholde seg aktivt til situasjonen, og å tilpasse forventningene om mestring til den virkeligheten hun står i. I dette tilfellet kan det for eksempel innebære å reflektere over situasjonen og finne ut at hun trenger hjelp av en voksen eller av venner, og ikke forvente at hun skal klare det helt alene. I det hun har forventninger som stemmer med virkeligheten vil hun lettere oppleve forståelse og sammenheng, og mangelen på gjentakende nederlag vil etter hvert kunne gi flere positive erfaringer.

5.4 Agens og forventning om mestring i en belastende situasjon

I forventning om mestring og resiliens vektlegges betydningen av situasjonen barnet befinner seg i. At et barn har vært eller er utsatt for en belastende situasjon er en forutsetning for at resiliens skal finne sted. Jeg skal nå se nærmere på hva belastning som situasjon kan innebære for et barns agens og mulighet til å være aktør i eget liv. En belastning vil gjerne være en ny situasjon for barnet - barnet har dermed ikke tidligere erfaringer å bygge sin forventning om mestring av situasjonen på. En belastning er dessuten gjerne utenfor barnets umiddelbare kontroll, og selvbestemmelsesmulighetene ser ut til å være små.

5.4.1 En ny situasjon

Forventning om mestring bygger, som vi har sett, på tidligere erfaringer (pkt.4.3). I de tilfellene hvor en belastning innebærer en situasjon som er helt ny for barnet, som for eksempel en skilsmisse, vil ikke barnet ha egne tidligere erfaringer med akkurat denne situasjonen. Et barns mulighet til å benytte seg av andre kilder til forventning om mestring

vil da kunne gi noe støtte til å bygge opp mestringsforventning i situasjonen. Vikarierende erfaringer og tilbakemeldinger fra omgivelsene blir viktige. Andre mennesker barnet kjenner som har opplevd en skilsmisse, filmer som handler om barn som opplever skilsmisse og fortellinger i bøker og blader kan være med på å styrke barnets forventninger om å mestre situasjonen. Oppmuntring og overbevisende tilbakemeldinger fra andre om at barnet kan mestre de utfordringene hun står ovenfor vil kunne føre til at barnet bygger opp en forventning om å mestre og dermed også vil styrkes i sine forsøk på resilient tilpasning.

I tillegg til vikarierende erfaringer og tilbakemeldinger fra andre vil barnets egne erfaringer i situasjoner som krever liknende mestringsstrategier være av betydning. Barnet har kanskje tidligere flyttet, byttet skole eller opplevd andre omveltninger i livet, som å miste en besteforelder. Dersom barnet tidligere har møtt slike utfordringer kan hun ha mer generelle forventninger om å mestre stresset hun opplever under og etter skilsmissen (pkt.5.2).

5.4.2 Ukontrollerbarhet og lært hjelpeløshet

En belastning vil som regel være ufrivillig. Møtet med en belastning vil påvirke et barns opplevelse av å kunne bestemme og ha kontroll i sitt eget liv. Denne typen opplevelse av å ikke ha innflytelse over sitt eget liv kan føre til et overdrevent behov for å bestemme alt og gjøre alt selv (Waaktaar og Christie 2004). Men opplevelsen av å ikke ha kontroll kan også føre til det motsatte, det som har blitt kalt ”lært hjelpeløshet”.

Lært hjelpeløshet (Peterson m.fl. 1993) henger sammen med antagelsen om at individer søker årsaksforklaringer til hendelser, særlig negative hendelser, og at disse årsaksforklaringene påvirker forventningene om fremtidige hendelser. I forskning på lært hjelpeløshet fant man at mennesker reagerer ulikt på å oppleve å ikke ha kontroll. Det ble funnet at denne variasjonen skyldtes at man hadde ulike forklaringer på spørsmålet om hvorfor man var hjelpeløs. Årsaksforklaringene personene ga skilte seg fra hverandre på tre områder: hvorvidt man forklarte hjelpeløsheten med forhold ved seg selv eller ved situasjonen, hvorvidt man mente det skyldtes den spesifikke situasjonen eller mer globale forhold ved omgivelsene og seg selv, og hvorvidt man oppfattet at hjelpeløsheten var stabil og permanent eller ustabil og midlertidig. Hvordan man årsaksforklarer den manglende kontrollen man opplever ved en belastning vil påvirke om forventningene til fremtidig

hjelpeløshet er langvarig eller kortvarig, knytter seg til et bredt eller smalt spekter av områder, og hvorvidt det reduserer selvfølelsen (Pervin og John 2001).

Lært hjelpeløshet er ofte fulgt av negative selvinstruksjoner som ”det er bare meg dette skjer med, det er min skyld og det kommer aldri til å bli annerledes”. Når et barn for eksempel opplever at foreldrene skiller seg, vil hun naturlig oppleve å ikke ha kontroll over det som skjer med livet hennes. Det kan være vanskelig for et barn å forklare hvorfor foreldrene går fra hverandre. Hvis hun da forklarer denne hjelpeløsheten med at det er foreldrene hennes som har skylden (eksterne forhold), at det er i forhold til denne ene avgjørelsen om bruddet at hun ikke har innflytelse (situasjonsspesifikk), og at denne hjelpeløsheten er midlertidig, vil hennes opplevelse av å ikke ha kontroll ikke så lett overføres i tid og mellom situasjoner. Lært hjelpeløshet har en tendens til å bli selvoppfyllende. Ettersom barnet gir opp å gjøre noe som helst, mister hun også anledningen til å oppdage endringer og nye muligheter som oppstår i situasjonen. Så lenge hun ikke har gitt helt opp, har hun fortsatt sjansen til å se nye muligheter i situasjonen dersom de oppstår.

I en belastende situasjon som kan oppleves ukontrollerbar for et barn vil altså de årsaksforklaringene barnet gjør påvirke innholdet, omfanget og styrken i den forventning om mestring av fremtidige hendelser barnet utvikler. Gitt at forventning om mestring er en komponent ved barnets grunnleggende tilpasningsferdigheter og dermed en resiliensfaktor (pkt.3.5 og 3.6.1), kan det sies at årsaksforklaringene påvirker barnets resiliensprosess. Årsaksforklaringene i en belastende situasjon vil også kunne hjelpe barnet med å forstå og se sammenhengen i det vanskelige som skjer, og barnet kan dermed styrke en resiliensfaktor i seg selv.

5.4.3 Selvbestemmelse

I egenskap av å være ukontrollerbar vil en belastning kunne undergrave behovet for og muligheten til selvbestemmelse hos den personen som opplever belastningen. Ut fra Deci og Ryans (2000) forståelse av agens, kan det tenkes at en resiliensprosess vil påvirkes av hvorvidt barnets behov for selvbestemmelse ivaretas, heller enn eller så vel som av hvorvidt barnet forventer å mestre de kravene som stilles i den belastende situasjonen. For at barnet skal oppleve selvbestemmelse vil det være viktig at barnet selv velger seg egne målsettinger for hvordan hun skal forholde seg til den belastende situasjonen. Å ivareta et barns autonomi

i møte med en belastning vil kunne innebære å la barnet få være med på å sette målene og legge premissene for innholdet i og formen av sin egen tilpasning. Et barn kan oppleve at det stilles mange og uoverkommelige krav til tilpasning på skolen, hjemme og blant venner, og kan ønske å bruke de kreftene hun har på bestemte områder. Dette kan for eksempel innebære å bestemme hvor mye tid hun vil bruke med venner, hvor store krav hun vil stille til gjennomføringen av sitt eget skolearbeid eller hvor deltakende hun skal være i hjemmets mange foretak. Slik vil barnet selv også være med på å sette standarden for hva som til enhver tid kan regnes som tilfredsstillende tilpasning.

5.5 Mestringserfaringer og mestringsstrategier

En av de faktorene som har vist seg å være av betydning for resiliens er signifikante erfaringer, blant annet mestringserfaringer, og positive kjedereaksjoner (pkt.3.6.3). Mestringserfaringer har også blitt fremhevet som den sikreste kilden til forventning om mestring. Vi skal her se nærmere på den rollen mestringserfaringer har som resiliensfaktor, i betydningen mestring av ferdigheter. Nært knyttet til mestringserfaringer er mestringsstrategier. Resiliensprosessen krever og gir et utvidet repertoar av mestringsstrategier.

5.5.1 Mestring av selvbestemte ferdigheter

Waaktaar og Christie (2004: 34) hevder at resilienslitteraturen er utvetydig i understrekingen av betydningen av å mestre bestemte ferdigheter, eller ”flinkhet” som de kaller det. De som hevder seg på skolen, på idrettsarenaen eller innen andre kompetansefelt synes å være mer beskyttet mot negative utfall av møte med en belastning, i dette tilfelle mot traumatisering (Waaktaar og Christie 2004:34). Virkeligheten til de flinke barna kan fortone seg litt annerledes. Kravet om ferdigheter kan også medføre økt belastning snarere enn beskyttelse. Flinke barn setter ofte høye krav til seg selv. Høye prestasjonskrav, eller høye egenstandarder som jeg omtalte i kapittel 4, kan virke uoverkommelige. Forventninger om å prestere kan medføre mange erfaringer med manglende mestring og følelse av inkompetanse. Dessuten hevder Rutter (2000) at positive opplevelser i seg selv ikke ser ut til å ha betydning for resiliens (pkt. 3.6.3). Slik ser mestring av ferdigheter ikke alltid ut til å virke som en resiliensfaktor.

Noe av denne usikkerheten rundt betydningen av å mestre bestemte ferdigheter kan kanskje belyses med forskjellen i oppfatningen av mestring og agens mellom den behovsfokuserte selvbestemmelsesteorien og den sosial-kognitive teori om forventning om mestring (pkt. 4.7). De to teoriene stiller ulike krav til mestringserfaringene for at de skal gi barnet opplevelse av agens. Selvbestemmelsesteorien stiller krav om at erfaringen skal være selvbestemt, indre motivert og ikke gå ut over sosiale relasjoner. Teori om forventning om mestring stiller krav om at omstendighetene rundt mestringserfaringene skal være slik at de forsterker barnets forventninger om å mestre ved å bruke lærte ferdigheter. Med omstendigheter menes da for eksempel vanskelighetsgrad på oppgaven eller mengden hjelp som mottas (pkt.4.2.2). Sett fra et selvbestemmelsesperspektiv vil den behovstilfredsstillelsen som oppleves ved å mestre selvbestemte ferdigheter ha en verdi utover det å mestre, som kanskje i større grad kan legitimere og støtte mestring av ferdigheter som en resiliensfaktor. Når Rutter hevder at positive opplevelser i seg selv ikke ser ut til å ha betydning for resiliens, kan det da kanskje begrunnes med at ikke alle ferdigheter man mestrer er selvbestemte og ivaretar sosiale relasjoner. Et barn som presterer godt på skolen har kanskje ikke en indre motivasjon for matematikk, men har på grunn av forventninger om gode prestasjoner hjemmefra og fra seg selv brukt mye tid på skolearbeid. Selv om hun mestrer skoleferdighetene som forventes, er ikke ferdighetene selvbestemte, og tiden hun har brukt kan ha gått utover vennerelasjonene hun tilhører.

Selvbestemte mestringsopplevelser som i tillegg til å dekke behovet for kompetanse og autonomi også dekker behovet for tilhørighet i sosiale relasjoner, vil kunne tenkes å fungere som en resiliensfaktor hos et barn. I det tidligere nevnte prosjektet på Nic Walls Institutt (pkt.3.6) brukte man mestring av en ferdighet i jevnaldergrupper for å skape fellesskapsfølelse og gruppetilhørighet i arbeid med barn med psykososiale belastninger. De fokuserte også på at den ferdigheten deltakerne skulle mestre skulle være en ferdighet de var interessert i og som de kanskje kunne tenke seg å lære litt mer om (Waaktaar og Christie 2004:10).

5.5.2 Mestring av ferdigheter som identitetsbekreftelse

Både indre motivert mestring og mestring som forsterker forventning om mestring kan i denne sammenheng knyttes til identitetsbekreftelse (Waaktaar og Christie 2004). Vi så tidligere at barneskolealderen ifølge Erik H. Erikson (1971) kan kjennetegnes av barnets

motivasjon for å mestre det hun holder på med: ”Jeg er det jeg kan lære å utrette” (pkt.4.5). Det å lykkes og få anerkjennelse fra andre vil fremme selvrespekt, positive selvoppfattelse og opplevelsen av at en selv kan få til noe. Det kan tenkes at enhver mestringsopplevelse vil kunne påvirke de grunnleggende tilpasningsferdighetene til et barn ved å styrke barnets oppfatning av seg selv som et mestrende individ. I kapittel 4 ble det nevnt at blant faktorene som er med på å avgjøre hvorvidt erfaringer påvirker forventning om mestring er mønsteret av suksess og feiling over tid. Kanskje må det etableres et slags mønster av suksess over tid før mestringserfaringene er med på å styrke barnets oppfatning av seg selv som mestrende individ. Dette mønsteret av suksess kan samtidig fungere som positive kjedereaksjoner, som jo er en resiliensfaktor (pkt.3.6.3).

Gjennom å mestre en aktivitet eller oppgave lærer barn også mer generelle ferdigheter, som å sette mål og delmål for den oppgaven de skal løse, planlegging og problemløsning (Waaktaar og Christie 2004). En annen erfaring det å mestre innebærer er det som ble nevnt i forbindelse med lært hjelpesløshet, nemlig å lære å ikke gi opp, men å se muligheter (pkt.5.3.2). Dette er ferdigheter som kan være nyttige i en tilpasningsprosess i møte med en belastning.

5.5.3 Utvidet repertoar av mestringsstrategier

Mens man utenfra lett kan mene at det å for eksempel vokse opp i en familie med en far som er voldelig er belastende, så kan et barn som er vokst opp med en voldelig far oppleve ”vanlige” situasjoner som vel så truende i kraft av at det er ukjente situasjoner som barnet mangler mestringsstrategier for. Barn som vokser opp under belastende betingelser, lærer seg mange måter å håndtere livssituasjonen sin på. Hvis disse livsbetingelsene er noe som barnet fødes inn i og som varer over tid, kan det være at barnet ikke lærer noen andre mestringsstrategier enn de som kreves for å overleve en varig krisesituasjon. Et barn som møter en belastning som skilsmisse, vil også kunne ty til mestringsstrategier som kan virke uhensiktsmessige, men som fungerer som en overlevelsesmekanisme i en periode hvor barnet forsøker å holde ut i situasjonen. Uhensiktsmessige mestringsstrategier fører ofte til negative kjedereaksjoner (pkt.3.6.3).

Barn som lever under belastende betingelser kan altså ha problemer med å møte alminnelige situasjoner, fordi de ikke vet hvordan de skal takle disse. Noen vil derfor ha behov for å lære

vanlige sosiale ferdigheter som for eksempel å vente på tur, dele goder med andre og løse konflikter ved å snakke i stedet for å handle (Waaktaar og Christie 2004). Andre kan trenge erfaringer med at det nytter å uttrykke det man føler, si fra om egne behov og bli respektert for egne grenser. Felles for barn som lever under belastende omstendigheter er at de trenger en større bredde av mestringsstrategier slik at de blir mer fleksible i forhold til hva slags situasjoner de mestrer. Heller enn å fjerne strategier som er der av gode grunner, kan man hjelpe barna med å utvide repertoaret til også å mestre noe i vanlige situasjoner (Waaktaar og Christie 2004:40).

I noen tilfeller kan et møte med en belastning føre til at personen kommer styrket ut av situasjonen. Dette kan blant annet være fordi man opplever å tilegne seg viktige mestringsstrategier som hun eller han har bruk for senere i livet. Umiddelbare negative konsekvenser som for eksempel depresjon eller problematferd kan på lang sikt utvide barnets handlingsrepertoar og gi større forståelse av en selv som individ. Å kunne forstå og kontrollere egne følelsesreaksjoner og egne tanker tar tid å lære seg, og krever et godt utviklet kognitivt apparat, en utvikling som skjer nettopp gjennom erfaring med stressende situasjoner. Det tar også tid å bygge opp forventning om mestring, og å gjenhente opplevelsen av å ha kontroll over eget liv. Dette kan støtte at resiliens bør handle om langsiktig tilpasning, ikke om hvordan man tilpasser seg under eller rett etter en belastning.

5.6 Sosial kompetanse og sosial støtte

Mestring av ulike former for sosiale samspill inngår i mye av det som her er blitt nevnt som viktig i en resiliensprosess; tilknytningsferdigheter, gode relasjoner, å skape positive kjedereaksjoner, å kunne benytte seg av støtte i omgivelsene, mestringserfaringer i fellesskap. Tilhørighet i sosiale relasjoner er et av de tre grunnleggende behovene selvbestemmelsesteorien vektlegger. Forventning om mestring av sosiale relasjoner er en egen form for forventning om mestring (pkt.4.4.3/4.5). I tillegg er tilbakemeldinger fra andre en kilde til forventning om mestring, og tilbakemeldingene vil påvirkes av den sosiale relasjonen man står i. Barns sosiale kompetanse ser slik ut til å innebære ferdigheter som inngår i både resiliens og forventning om mestring. Vi skal her nyansere begrepet sosial kompetanse ved å se nærmere på sosiale ferdigheter, forholdet mellom sosiale ferdigheter og tilpasset atferd og på betydningen av sosial støtte og tilhørighet.

5.6.1 Sosiale ferdigheter

Sosial kompetanse er en del av et større kompetansebegrep som kan kalles personlig eller psykologisk kompetanse. Sosiale ferdigheter og kunnskap om i hvilke situasjoner disse ferdighetene kan anvendes, er kjernen i sosial kompetanse (Ogden 2002). Operasjonelle definisjoner av sosial kompetanse har vist at det kan være ulike oppfatninger av hvilke dimensjoner denne består av. Ogden (2002) har gjennomgått forskningslitteraturen for å få en oversikt over de vanligste sosiale ferdighetsområdene. De han fant oftest var empati, sosial sensitivitet, prososiale ferdigheter, samarbeidsferdigheter, relasjonsferdigheter, sosiale kommunikasjonsferdigheter, problemløsningsferdigheter, selvkontroll og selvhevdelse (Ogden 2002:204). Sosiale mestringsstrategier kan videre handle om emosjonelt fokuserte strategier som rettes mot det følelsesmessige for å redusere følelsesmessige spenninger, så vel som problemfokuserte strategier som for eksempel kan dreie seg om forhandlinger for å løse konflikter, å be om hjelp eller argumentere i forbindelse med irrasjonelle oppfatninger (Lazarus og Folkman 1984, i Vedeler 2000).

Ulike sosiale situasjoner krever ulike sosiale ferdigheter. Sosialt samspill med foreldre vil kreve bruk av andre ferdigheter enn samspill med barn på samme alder som en selv. I kapittel 4 ble det påpekt at sosiale relasjoner med jevnaldrende er mer og mer viktig utover i barneskolealderen (pkt.4.5). Barn som tidlig avvises av jevnaldrende er risikoutsatte, både med hensyn til fortsatt avvisning (Hymel m.fl. 1993, i Ogden 2002) og senere problemer som antisosial atferd og selvdestruktiv atferd (Elias m.fl. 1991, i Ogden 2002). Behovet for å ha venner og å bli godtatt blant jevnaldrende er en viktig drivkraft for den sosiale atferden.

Sosial kompetanse utvikles blant annet gjennom erfaring med sosialt samspill. I samspill med andre vil man måtte ta i bruk sosiale ferdigheter på en hensiktsmessig måte for at samspillet skal fungere. Personene som inngår i samspillet kan fungere som modeller for hverandre, ved å demonstrere atferd og korrigere hverandre gjennom muntlige tilbakemeldinger eller andre reaksjoner. Bandura (1997) påpeker at barn som forventer at de mestrer sosiale situasjoner (social efficacy pkt.4.4.3/4.5) vil velge å oppsøke sosiale relasjoner. Dermed får de erfaring med å delta i sosialt samspill. Motsatt vil manglende forventning om å utvikle støttende og gode relasjoner føre til at barn unngår å oppsøke sosiale situasjoner. Barn som for eksempel unngår lek, fritidsaktiviteter eller å være med en

klassekamerat hjem etter skolen, vil ikke få erfaringer fra denne typen sosialt samspill med andre barn å bygge sin mestringsforventning på.

Sosial isolasjon kan øke sårbarheten for depresjon (pkt. 4.4.3). Bandura (1997) mener imidlertid å ha funnet at de sosiale ferdighetene hos tilbaketrukne og deprimerte barn ikke skiller seg så mye fra ferdighetene hos personer uten slike problemer, men at en ofte finner klare forskjeller i hvor godt den enkelte opplever å mestre den sosiale situasjonen (Bandura 1997). Dette understreker hvor viktig det er å skille mellom manglende sosiale ferdigheter og manglende forventning om mestring av sosiale situasjoner når man skal forsøke å forstå et barns tilpasning.

5.6.2 Sosiale ferdigheter og tilpasset atferd

Gresham (1988, i Ogden 2002) gjør et skille mellom sosiale ferdigheter og tilpasset atferd. Mens sosiale ferdigheter handler om aktivt å dekke egne sosiale behov og nå sine mål, handler tilpasset atferd om reaksjoner på andres initiativer og handlinger. Den konflikten som et barn kan komme i for å få dekket både behovet for selvbestemmelse og behovet for tilhørighet (pkt.4.7) kan også dreie seg om en konflikt mellom å dekke egne sosiale behov og å tilpasse reaksjonene til andres initiativer og handlinger. Dette skillet kan videre ses i sammenheng med skillet mellom synlige og mindre synlige tilpasningsvansker knyttet til resiliens (pkt.3.4.3). Mistilpasset atferd kan være lettere for omgivelsene å oppfatte enn manglende evne til å dekke egne sosiale behov. I en resiliens tilnærming hvor god tilpasning er kriteriet, bør man innbefatte både sosiale ferdigheter og tilpasset atferd (slik Gresham kategoriserer) og ikke glemme at resiliens også handler om barnets evne til å uttrykke egne tanker, behov og følelser.

5.6.3 Sosial støtte og tilhørighet

I artikkelen "Being concerned with well-being and learning" hevder Boekaerts (1993:152) at man i fremtidig forskning bør gjøre et klart skille mellom elevers oppfattede egne ressurser og deres oppfattede sosiale støtte. Sosial støtte har blitt definert på ulike måter, enten som mål på antall mennesker i en persons sosiale nettverk eller som kvaliteten og intensiteten i de sosiale relasjonene. Boekaerts (1993) hevder at det er mye dokumentasjon på den positive effekten sosial støtte har på helse, men få studier har blitt gjort i skolesammenheng.

Eksisterende funn viser at sosial støtte til elever gis av foreldre, slektninger, jevnaldrende, naboer eller lærere, og viser at de som oppfatter sitt miljø som støttende oftere benytter seg av problemfokuserte strategier for å oppnå kontroll over en læringssituasjon (Boekaerts1993:153).

Sosial støtte som kvalitet og intensitet i de sosiale relasjonene har med tilhørighet til et fellesskap å gjøre. Barnas sosiale kompetanse er en viktig inngangsbillett til jevnalderfellesskapet og til tilhørigheten til skolen, til klassen, og til læreren. Tilhørighet er med på å gi en opplevelse av sammenheng og mening i tilværelsen (pkt.3.6.4). Når et barn opplever en belastning, kan det innebære at behovet for tilhørighet og opplevelsen av sammenheng må vurderes opp mot hvorvidt barnet har godt av en endring for å snu en negativ tendens (pkt.3.6.3). I et tilfelle hvor et barn for eksempel er på vei inn i et belastet miljø preget av antisosial atferd, vil man måtte vurdere om et skolebytte vil være det beste, eller om den sosiale støtten barnet har i klassen, skolen og nærmiljøet er det viktigste for barnet.

5.7 Kollektive forventninger og de større omgivelsene

Hvert enkelt barns resiliensprosess og forventning om mestring vil avhenge av barnets samspill med omgivelsene (pkt.5.1). Det er derfor som tidligere nevnt viktig at omgivelsene fremmer og ikke hemmer barnets positive prosesser. Dette avsnittet tar opp kollektive forventninger om mestring i omgivelsene og hvordan disse påvirker barnets individuelle resiliensprosess. Vi skal se hvordan en skoles kollektive forventning om mestring påvirker både lærernes utøvelse av opplæringsmandatet og mot elevenes mestring. Deretter skal vi se at kollektive forventninger er knyttet til større samfunnsmessige forhold og til det som kan kalles stedfortredende agens.

5.7.1 Kollektive forventninger om mestring

Mye av det man ønsker å mestre er oppnåelig kun ved felles innsats. Den voksende avhengigheten mennesker i mellom har ført til at mange i dag er opptatt av det som i sosial-kognitiv teori kalles ”collective efficacy”- kollektive forventninger om mestring. Kollektiv mestringsforventning er betegnet som “a group's shared belief in its conjoint capabilities to

organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura 1997:477). Den kollektive mestringsforventningen vil kunne måles i både de enkelte gruppemedlemmers forventning om egen mestring og de enkelte gruppemedlemmenes forventning om gruppens mestring (Bandura 2000). I tillegg til de individuelle ferdighetene og forventningene vil den kollektive agens innebære den ekstra faktoren som ligger i hvordan gruppen samhandler. Organisering av samarbeidsformer, likheter og ulikheter mellom gruppemedlemmene, tilliten de har til hverandre og tiden de bruker på felles aktiviteter er noen samhandlingsfaktorer som vil prege en gruppe utover det den enkelte har å bidra med.

Stadig mer forskning viser at kollektiv forventning om mestring har en innvirkning på en gruppes fungering (Durham, Knight og Locke 1997, Early 1994, Hodges og Carron 1992, Prussia og Kinicki 1996, alle i Bandura 2000). Et kollektivt system vil oppnå lite hvis medlemmene har liten tro på at de kan utføre oppgavene sine, hevder Bandura (2000). ”Perceived collective efficacy fosters groups’ motivational commitment to their missions, resilience to adversity, and performance accomplishments” fortsetter han (2000:78). Funnene viser at den kollektive forventningen om mestring av den aktiviteten gruppen er ment å utføre påvirker motivasjonen for oppgaven, utholdenheten i møte med motgang og hva gruppen oppnår med sin aktivitet. Det er interessant hvorvidt ”resilience to adversity” er rettet mot den enkeltes møte med motgang eller mot motgangen i gruppen som helhet. Dersom det er slik at kollektive forventninger om mestring styrker de individuelle møtene med belastning, kan det tenkes at de kollektive mestringsforventningene i en gruppe kunne fungere som en resiliensfaktor.

5.7.2 Kollektive forventninger om mestring i skolen

I tillegg til skolestruktur og skoleklime har man de siste tiårene blitt opptatt av skolens kollektive forventninger om mestring (Tschannen-Moran m.fl.1998). Skoler hvor lærere kollektivt fokuserer på å finne frem til gode arbeidsformer vil mer trolig øke lærernes forventninger om mestring av læreroppgavene enn i tilfeller hvor lærernes samtaler er fokusert på de uoverkommelige vanskene de møter i hverdagen. Bandura (1993) fant at lærernes kollektive forventninger til skolens mestringsevne predikerte elevenes faglige prestasjoner like godt som den enkelte lærers forventninger til egen mestring. Jo sterkere kollektiv forventning til skolens mestring av opplæringen man fant hos lærerne, jo bedre

presterte elevene faglig. Videre reduserer lærernes kollektive mestringsforventninger effekten av elevkarakteristikker som sosioøkonomisk status (Bandura 1993).

Generelt har man sett at jo mer samstemt skolens kollektive forventning om mestring er, jo høyere er gjennomsnittlig forventning om egen mestring hos den enkelte lærer (Bandura 2000). Forventning om mestring av ulike sider ved lærerrollen hos den enkelte lærer vil virke inn på hans prestasjoner som lærer. Lærerens måte å være lærer på vil igjen virke inn på barna, blant annet gjennom tilbakemeldinger til elevene og gjennom lærerens funksjon som rollemodell. I tillegg til forventninger til sin egen mestring, har læreren forventninger til hvert enkelt barns mestring. Disse forventningene er basert på elevenes tidligere prestasjoner, men påvirkes også av den kollektive troen på skolens evne til å drive god opplæring og troen på elevenes evne til å mestre skolerelaterte oppgaver.

I tillegg til å påvirke elevenes faglige prestasjoner kan det tenkes at kollektive forventninger i skolen vil virke inn på elevers velvære også på andre områder; sosialt, emosjonelt og atferdsmessig. Disse områdene er viktige i seg selv, men er også nært knyttet til faglige prestasjoner. En skoles kollektive forventninger om å mestre det å skape en hverdag for elevene hvor de opplever gode relasjoner, meningsfullhet og overkommelighet, tilhørighet i et fellesskap og mestring på ulike områder vil være av stor betydning for hvordan skolehverdagen oppleves av den enkelte elev. Skolens forventninger vil også påvirke hvordan de møter de av elevene som befinner seg i en belastende situasjon. Å fremme forventningene til skolen og lærerne om at de er i stand til å mestre disse oppgavene, og å fremme kunnskap om hvordan de kan få det til, vil være å styrke de omgivelsene barna er i samspill med og dermed styrke de individuelle resiliensprosessene.

5.7.3 Stedfortredende agens og storsamfunnets forventninger

Den sosial-kognitive teorien operer også med en form for agens som jeg har kalt *stedfortredende agens* (proxy agency) (Bandura 2000). Ofte har ikke mennesker direkte kontroll over sosiale betingelser og institusjonell praksis som påvirker den enkeltes liv. Under slike omstendigheter søker man velvære og trygghet gjennom stedfortredende agens; en sosialt mediert form for agens hvor man forsøker å få andre som har ekspertise eller påvirkningskraft, til å handle på sine vegne og gjennom dette oppnå det man ønsker (Bandura 2000). Mange søker også stedfortredende agens for å slippe å tilegne seg den

nødvendige kompetansen og å bære det ansvaret og stresset som utøvelsen av personlig kontroll kan medføre. I møte med en belastning vil man som tidligere nevnt oppleve å ikke ha full kontroll selv. Dermed blir stedfortredende agens aktuelt. Vi så at evnen til å benytte seg av støtte fra omgivelsene var en viktig resiliensfaktor (pkt.3.6.2). Det samme var støttens tilgjengelighet (pkt.3.6.5). Når man ser at den personlige kontrollen nettopp kan være for krevende for den enkelte, blir det viktig å ha et tilgjengelig støtteapparat som tilbyr den kompetansen den enkelte trenger, men ikke har eller ikke klarer å benytte seg av uten hjelp fra andre. I det tidligere nevnte eksempelet om mobbing (pkt.5.3), kan det å søke hjelp hos en lærer som kan handle på jentas vegne være en form for stedfortredende agens.

I Norge har vi et relativt godt utviklet hjelpeapparat rundt barn og unge og deres familier. Det er et offentlig fokus på barnerettigheter, utdanning og barn og unges medbestemmelsesrett i saker som angår dem. Institusjoner som pedagogisk-psykologisk tjeneste, barne- og ungdomspsykiatriske avdelinger og barnevern er til for å sikre barns rett til støtte og hjelp til utvikling og mestring, og for å gi foreldre og andre i barnets miljø hjelp i samspill med barnet. Dette er tegn på et samfunn som har tro på at omgivelsene kan bidra til å hjelpe den enkelte. Samtidig må det være viktig at omgivelsene også bidrar til å øke forventningen om personlig mestring hos den enkelte, slik at man ikke utvikler en lært hjelpeløshet og opplever at stedfortredende forventninger er de eneste kreftene som driver en fremover. Den salutogenetiske tilnærmingen kan bidra med å rette fokus på å styrke det enkelte barn eller dennes familie eller skolemiljø. Denne tilnærmingen vil innebære at samfunnet bærer i seg kollektive forventninger om at barn kan klare seg tilfredsstillende i møte med belastninger og om å kunne hjelpe de barna som havner i en slik situasjon.

5.8 Oppsummering av hvordan prosessene resiliens og forventning om mestring kan ses i sammenheng med hverandre

Jeg har nå belyst syv ulike områder hvor resiliens og forventning om mestring på ulike måter kan ses i sammenheng med hverandre. I 5.1 så vi at de to prosessene bygger på det samme grunnleggende prinsippet om et gjensidig samspill mellom individ og miljø og mellom gamle og nye erfaringer. Derfor vil de to prosessene alltid være et resultat av hvilke erfaringer barnet har gjort seg, hvilke situasjoner og omgivelser hun befinner seg i og

hvordan hun tenker, føler og handler i møte med nye situasjoner. I 5.2 ble sammenhengen mellom forventning om mestring og et barns sårbarhet belyst. Gjennom å føre til depresjon og angst hos barn vil det som er kalt lav forventning om stressmestring påvirke hvor mottagelig et barn er for de negative utfallene en belastning kan medføre. Punkt 5.3 fremhevet betydningen av optimismens virkelighetsforankring i begge prosessene. Moderate forventninger om mestring og presis optimisme vil innebære at barnet tar en aktiv rolle i møte med en belastning, og vil fremme resiliensfaktorene positive kjedereaksjoner og opplevelse av sammenheng bedre enn overoptimistiske oppfatninger av virkeligheten og for høye forventninger om mestring.

I 5.4 belyses sammenhengen mellom de to prosessene gjennom forhold ved den belastende situasjonen som berører viktige egenskaper ved forventning om mestring og agens. En belastende situasjon preges av å være ukjent, å være ukontrollerbar og å tilsynelatende undergrave barnets autonomi. I en ukjent situasjon vil et barn kunne bygge sine mestringsforventninger på vikarierende erfaringer, oppmuntringer fra andre eller på erfaringer fra liknende situasjoner. I en situasjon som oppleves som ukontrollerbar vil de årsaksforklaringene barnet gjør påvirke hvorvidt barnet utvikler en lært hjelpesløshet som overføres i tid og mellom situasjoner, eller om ukontrollerbarheten oppleves mer situasjonsspesifikk og midlertidig og dermed ikke overskygger forventningene om å mestre den belastende situasjonen. Ved at årsaksforklaringene påvirker barnets forventning om mestring påvirker de resiliensprosessen, gitt at forventning om mestring er en grunnleggende tilpasningsferdighet og dermed en resiliensfaktor. For å i størst mulig grad bevare et barns behov for selvbestemmelse ble det fremmet som viktig at barnet selv setter standarder for hvordan hun ønsker at sin egen tilpasning skal være, og dermed er med på å bestemme hva som til enhver tid kan regnes som tilfredsstillende tilpasning.

Punkt 5.5 setter de to prosessene i sammenheng ved å fremheve hvordan mestring av ferdigheter og mestringsstrategier er viktige for begge prosessene. Selvbestemte mestringsopplevelser som i tillegg til å dekke behovet for kompetanse og autonomi også dekker behovet for tilhørighet i sosiale relasjoner vil kunne fungere som en resiliensfaktor hos et barn. Mestring av ferdigheter har også en identitetsbekreftende effekt som vil påvirke forventningene om en selv som mestrende individ og dermed de grunnleggende tilpasningsferdighetene. Et mønster av mestring over tid vil styrke forventningene om mestring og skape positive kjedereaksjoner. En resiliensprosess handler også om å utvide

barnets repertoar av mestringsstrategier som et alternativ til mestringsstrategier som er uhensiktsmessige i vanlige sammenhenger. Det påpekes at å utvikle forventning om mestring og å lære nye mestringsstrategier tar tid, og at resiliens derfor bør handle om langsiktig tilpasning.

I 5.6 ble det løftet frem at både resiliens og forventning om mestring bygger på ferdigheter som inngår i sosial kompetanse. Derfor belyses her noen nyanseringer innenfor sosial kompetanse; nyanseringer mellom manglende sosiale ferdigheter og manglende forventning om mestring av sosiale situasjoner, mellom sosiale ferdigheter og tilpasset atferd og mellom personlige ressurser og sosial støtte. Disse nyanseringene viser hvordan sosial kompetanse inngår i resiliens og forventning om mestring.

Til slutt i 5.7 ser jeg på sammenhengen mellom de kollektive forventningene om mestring som eksisterer i omgivelsene og i en skole og det enkelte barns resiliensprosess. De kollektive forventningene i en skole virker på det enkelte barns resiliensprosess ved å påvirke lærerens forventning om sitt eget arbeid og lærerens forventning om elevene som mestrende individer, og gjennom forventninger knyttet til klare å tilby en skole som fremmer gode relasjoner, meningsfullhet og overkommelighet, tilhørighet i et fellesskap og mestring på ulike områder. Stedfortredende agens er en form for agens som kan hjelpe barnet direkte i sin resiliensprosess ved å være en tilgjengelig støtte som kan handle på vegne av barnet.

I kapittel 6 skal vi nå se på resiliensfremmende arbeid som forebygging og hvordan skolene kan drive resiliensfremmende arbeid på bakgrunn av kunnskap om prosessene resiliens og forventning om mestring. Forslagene som fremmes bygger både på kunnskap om prosessene hver for seg, og på kunnskap om sammenhengen mellom dem.

6. HVORDAN KAN SKOLENE DRIVE RESILIENSFREMMENDE ARBEID PÅ BAKGRUNN AV KUNNSKAP OM PROSESSENE RESILIENS OG FORVENTNING OM MESTRING?

Resiliensfremmende arbeid handler om å bevisstgjøre barn deres aktive rolle i deres egne liv, gjennom å tilrettelegge for erfaringer som fremmer ferdigheter og ressurser som barnet kan benytte i sin tilpasningsprosess. Kunnskap om prosessene resiliens og forventning om mestring og om sammenhengen mellom disse to prosessene, gir kunnskap om hvilke ferdigheter og ressurser som kan være en styrke for barn i sin tilpasning generelt og i møter med en belastning spesielt.

Jeg starter dette kapitlet med å presentere hva jeg legger i resiliensfremmende arbeid og å påpeke den eksisterende problematiseringen innen resiliensfeltet rundt hvorvidt man kan drive forebyggende arbeid med utgangspunkt i kunnskap om resiliensfaktorer. Deretter fremstiller jeg skolens mandat slik det er nedfelt i Læringsplakaten (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Til slutt foreslår jeg seks tiltaksområder som kan inngå i et resiliensfremmende arbeid på bakgrunn av kunnskap om resiliens og forventning om mestring. Forslagene er rettet spesielt mot skoleledelse og lærere, og mot resiliensfremmende forhold både hos barna selv og i omgivelsene rundt barna.

Tiltaksområdene omfatter skolen som samarbeidspartner og motvekt til hjemmet, tilgang på støtte til lærere, tilretteleggelse for gode barn/voksen-relasjoner, fokus på sosiale ferdigheter og affektregulering, fremheving av coping-modeller og synliggjøring av fremgang, og bevisstgjøring av barna som aktører.

6.1 Resiliensfremmende arbeid i skolen

Ideen om resiliensfremmende arbeid er hentet fra Trine Waaktaar og Helen Christies tidligere nevnte bok ”Styrk Sterke Sider” (2002). De brukte termene resiliencebyggende og resiliencestøttende arbeid, og tenkte seg tiltak innenfor skolen under veiledning av for eksempel PP-tjenesten rettet mot elever som hadde vært eller fremdeles var i en belastende

situasjon. Jeg har valgt å bruke resiliensfremmende arbeid fordi det dekker bedre den forebyggende og fremmende målsettingen jeg tenker at et slikt arbeid kan ha.

6.1.1 Resiliensfremmende arbeid som forebygging

I en doktoravhandling fra 2004 gjør Trine Waaktaar en vurdering av det tidligere omtalte pilotprosjektet med resiliencegrupper på Nic Waals Institutt. Målet med pilotprosjektet (resiliencegruppene) var å utforske hvordan faktorer som gjennom epidemiologiske studier har vist seg å støtte resiliens, kunne brukes i intervensjoner for ungdom med stressende bakgrunnserfaringer. Det er den samme tankegangen jeg bygger på i denne teoretiske oppgaven, hvor jeg spør hvordan skolen kan drive resiliensfremmende arbeid på bakgrunn av kunnskap om prosessene resiliens og forventning om mestring. Resultatene fra de kvantitative målingene i pilotprosjektet viste imidlertid ingen signifikante tegn på forandring i atferdsproblemer eller i ungdommens bruk av ressurser i sin fungering etter intervensjonen (Waaktaar m.fl.2004:368). Dette forklarer Waaktaar med at kunnskapen om hvordan resiliensfaktorer virker på personer som møter en belastning fremdeles er vag. Dette viser til det tidligere nevnte skillet Rutter nevner mellom resiliensfaktorer og resiliensmekanismer, hvor det er resiliensmekanismene man fremdeles vet for lite om (pkt. 3.3.3). Dessuten kan det være at variasjonene i resiliens i stor grad kan forklares av genetiske komponenter eller komplekse arv/miljø-interaksjoner over tid. Dermed vil det være lite sannsynlig å finne langvarige signifikante effekter av en enkelt intervensjon rettet mot ungdom som allerede har vist liten grad av resiliens og har utviklet symptomer under forsøket på å takle stress (Waaktaar m.fl. 2004).

Til tross for at relevansen av resiliensforskning i resiliensbasert klinisk praksis enda ikke er grundig etablert, vil jeg holde fast ved at det er hensiktsmessig å drøfte hvordan skolene kan drive resiliensfremmende arbeid. Med bakgrunn i at resiliens er blitt betegnet som ”vanlig magi”, hvor man understreker betydningen av faktorer og prosesser hos personer og omgivelser som utvikles i barnets naturlige omgivelser, vil jeg argumentere for at forebyggende arbeid kan fremme og forsterke de naturlige prosessene som allerede er i gang hos det enkelte barn i det enkelte barns naturlige omgivelser, for eksempel i skolen. Noen barn kommer til skolen som risikobarn. De kan ha opplevd traumatiske hendelser, langvarige belastninger gjennom barndom og oppvekst eller er i risiko på grunn av forhold knyttet til lav sosioøkonomisk status. Andre barn vil møte belastninger i løpet av sin tid på

grunnskolen. Man vet ikke på forhånd hvem dette vil komme til å gjelde. Dessuten har man sett at vanlige tilpasningsferdigheter er viktige i vanlige situasjoner så vel som i belastende situasjoner, og man har funnet såkalte kompenserende faktorer som har en beskyttende effekt på individer uavhengig av risikonivå (pkt 3.5). Forebyggende arbeid som er rettet mot å bygge opp barns ressurser er basert på teori om at det å fremme ferdigheter og styrker vil hjelpe barn med å tilpasse seg tilfredsstillende under belastende betingelser nå og i fremtiden, og redusere sannsynligheten for fremtidige belastninger, ved å legge til rette for vellykket oppnåelse av utviklingsoppgaver (Sandler 2001, i Winslow m.fl 2005). Flere forebyggende intervensjoner rettet mot generelle populasjoner av barn har påvirket barnas velvære ved å lære barna ulike ferdighet innenfor områder som for eksempel problemløsning og affektregulering (se for eksempel Tobler m.fl 2000, i Winslow 2005). Og som Rutter (2003:535) har hevdet er genetiske faktorer probabilistiske, ikke deterministiske. Derfor bør ikke kunnskap om den genetiske medieringen undergrave forebyggende intervensjonsarbeid rettet mot å fremme resiliens.

Forebyggende arbeid vil likevel ha sine begrensinger. Luthar og Zelazo (2003) fører en diskusjon om beskyttelsesfaktorer som modifiserer virkningen av risiko på individet. Flere forfattere hevder at kjennetegn ved barnet selv mest sannsynlig er av mindre betydning for en resiliensprosess enn aspekter ved omgivelsene (Luthar og Zelazo 2003:530). Allikevel er ikke kjennetegn ved barnet ubetydelige. Når det hevdes at omgivelsene mest sannsynlig er av større betydning for en resiliensprosess enn individuelle kjennetegn, betyr det ikke at positive faktorer i miljøet kan gjøre et barn usårbart. "Child vulnerability factors can impose ceiling effects on what children can accomplish on the disorder-normal continuum, even though positive attributes clearly do not impose parallel floor effects on the normal-excellent continuum"(Luthar og Zelazo 2003:532). Det betyr at sårbarhetsfaktorer hos det enkelte barn setter en takhøyde for hvor god tilpasningen kan bli, mens i motsatt tilfelle vil ikke positive egenskaper sette en nedre grense for hvor dårlig tilpasningen kan bli. Man kan aldri garantere et minimum av suksess. Eller som Emmy Werner (2000:128) har sagt det: "When stressful life events outweigh the protective factors, even the most resilient child can develop problems". Forebyggende arbeid rettet mot å styrke viktige prosesser hos barn i barneskolealder vil ikke være noen garanti for at barna skal tilpasse seg resilient i møte med fremtidige belastninger.

6.1.2 Skolen som belastning

Det at skolen kan drive forebyggende resiliensfremmende arbeid kan støttes av en påstand om at selve skolen for noen kan oppleves som en belastning. Belastninger ble tidligere i oppgaven definert som ” miljømessige betingelser som interfererer eller truer oppnåelsen av aldersadekvate utviklingsoppgaver”(pkt 3.4.1). Man vet at det er store individuelle forskjeller på hvordan barn møter disse belastningene. Man vet også at det er store individuelle forskjeller på hvordan barn møter skolehverdagen. Skolehverdagen kan oppleves som stressende for mange barn. I en studie av stress i klasserommet fant Boekaerts (1993) at elever i alderen 10 til 12 år opplever stress på fire områder. Dette er a) møte med feiling og tilkortkomming, b) møte med strenge faglige krav, c) identifisering med stress hos andre og d) sosial isolasjon. Jeg skal ikke ut i fra denne undersøkelsen forsøke å slå fast at denne type stressopplevelser ”truer oppnåelsen av aldersadekvate utviklingsoppgaver ”. I denne sammenheng vil jeg påpeke at Boekaerts hevder at man i arbeid på skolen bør ha et fokus på den eksisterende læringssituasjonen slik den oppfattes av hvert enkelt barn og de belastende effektene en situasjon kan ha på elevens motivasjon, selvoppfatning og helse (Boekaerts 1993:165). Jeg tror at resiliensfremmende arbeid også vil kunne styrke elevene i møte med denne typen stressende, og for noen daglige, situasjoner.

6.2 Skolens mandat

Et utgangspunkt for et resiliensfremmende arbeid bør være et resiliensfremmende fokus nedfelt i skolepolitiske styringsdokumenter. I 2006 står Norge foran en ny skolereform- Kunnskapsløftet. Som en del av Kunnskapsløftet har det blitt utviklet noen overordnede mål for skolens arbeid. Disse er formulert i den generelle delen av læreplanen - Læringsplakaten (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Samtlige av de 11 målene kan sies å ha i seg et resiliensfremmende element. Et av målene er direkte formulert i retning av at skolen bør drive resiliensfremmende arbeid: ”Skolen skal sikre at det fysiske og *psyko-sosiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring*”. Andre mål dreier seg om elevenes muligheter til å utvikle evner og talenter, individuelt og i samarbeid med andre. Skolen skal også stimulere elevenes utholdenhet. Evnen til kritisk tenkning, personlige utvikling, identitet og sosial kompetanse skal også stimuleres. Det skal legges til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan foreta bevisste valg. Videre skal skolen stimulere,

bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse og bidra til at lærere fremstår som forbilder for barn og unge. Skolen skal også legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen og legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte (Kunnskapsløftet 2004). Dermed kan det sies at skolepolitiske føringer gir grunnlag for at skolen har mandat til å velge å fokusere på resiliensfremmende arbeid i skolehverdagen.

Føringene er imidlertid vage og sier ingenting om hvordan man skal arbeide mot å nå de overordnede målene. Det kan bli en utfordring for skolene drive et resiliensfremmende arbeid. Ikke minst fordi resiliensfremmende arbeid vanskelig kan måles. Dessuten finnes det heller ingen planer for de ovenfor nevnte målene i Læringsplakaten som konkretiserer målene og gir retningslinjer for hvordan man skal jobbe fordelt over et 10-årig skoleløp, slik det gjøres i fagplanene. Eksisterende kunnskap, holdninger, erfaringer og ressurser i skolen vil også kunne by på motstand. Det samme kan manglende fokus på hva som fremmer helse i retningslinjene for lærer- og pedagogikkutdanningen, slik det ble påpekt i punkt 3.1. I tillegg krever et resiliensfremmende arbeid god oppfølging og kjennskap til hver enkelt elev. I det følgende vil jeg presentere seks forslag til tiltaksområder som mulig kan styrke det enkelte barn i sin tilpasning generelt, og i møte med en belastning spesielt.

6.3 Skolen som samarbeidspartner og motvekt til hjemmet

Et barns erfaringsverden består i stor grad av hjemmet og skolen. Det barnet opplever på den ene arenaen vil påvirke barnet på den andre arenaen. Både foreldre og lærere er viktige voksenpersoner i barnets liv. Samspillet foreldre og lærere imellom vil påvirke samspillet mellom barnet og skolen. I relasjon med hjemmet kan en skole sies å ha to roller i et resiliensfremmende arbeid: en rolle som samarbeidspartner og en rolle som motvekt til hjemmet.

Brooks og Goldstein (2001) hevder at forholdet mellom skole og hjem bør være preget av genuin respekt og ærlighet, empati for hverandres situasjon og gode forberedelser i den regelmessige kontakten. Lærere og foreldre inngår i to ulike relasjoner med barnet, og opplever forskjellige sterke og svake sider ved ham eller henne. Barnet kan for eksempel vise ulik sosial kompetanse i lek med jevnaldrende hjemme og på skolen. Noen ganger kan

også foreldrenes og lærernes oppfatning av barnets atferd være forskjellig. En elev som ikke følger oppgaveinstruksjoner kan oppfattes som trassig eller uoppmerksom av en lærer, mens en forelder kan oppleve datteren eller sønnen som selvstendig og kreativ. Foreldre og lærere kan også ha motstridende meninger om hva som er viktig og riktig for barnet. I slike situasjoner vil det å vise respekt og empati for den andre kunne hindre at motsetningene fører til at elevens velvære ikke kommer i fokus, men heller til at man kommer frem til felles målsettinger for barnet.

En forutsetning for et godt samarbeid er at foreldrene har kunnskap om de skolepolitiske føringer skolen og lærerne jobber under, og de overordnede satsningsområdene på skolen. Skolen kan invitere foreldrene til informasjonsmøter for å tilby en samlet foreldregruppe denne informasjonen. Mange skoler lager nyhetsbrev fra skolen eller inviterer til åpen skoledag for å gi foreldre og andre i lokalsamfunnet et generelt bilde av hva skolen holder på med. Lærere og foreldre har en travel hverdag, og bør ha mulighet til sammen å finne kommunikasjonskanaler som fungerer for det enkelte hjem og den enkelte lærer. Mange synes e-post er en lett tilgjengelig kontaktlinje. En meldingsbok som ikke bare brukes til å forklare fravær eller påpeke mangelfullt leksearbeid, men som også kan formidle hyggelige opplevelser som har preget barnets dag er en annen mulighet. Konferansetimene er en god mulighet for lærere og foreldre til å utveksle informasjon og fremme forslag til tilpasningen av barnets opplæring. Foreldregruppen er en heterogen gruppe, med ulik interesse og behov for å ta del i skolens virke. Hyppigheten og innholdet i samarbeidet kan variere fra foreldre til foreldre, og med barnets behov. Åpenhet og invitasjon fra skolens side kan i seg selv være en god start.

I et samarbeid mellom skole og hjem kan det ligge flere resiliensfremmende forhold. Vi har sett at foreldre som er åpne og mottakelige for støtte i omgivelsene og som er involvert i barnets utdanning er resiliensfaktorer (pkt.3.6.2). Et samarbeid mellom skole og hjem vil også kunne bidra til å skape en meningsfull sammenheng i barnets opplevelse av å gå på skolen. I et samarbeid kan lærer og foreldre, med sin kjennskap til ulike sider ved barnet, sammen finne frem til hvordan skolens krav kan gjøres forståelige og overkommelige for barnet (pkt.3.6.4). Et hjem som samarbeider med skolen vil også kunne tenkes å styrke den rollen læreren eller andre voksne har som rollemodeller for barnet. Dette kan hjemmet gjøre ved å formidle til barnet at de oppfatter lærerne på skolen som kompetente på områder som er viktige for barnet og at lærerne står for flere eller noen av de samme verdier og holdninger

som barnet møter hjemme (pkt.4.3.2). Et skole-hjem samarbeid med felles målsettinger for barnets opplæring vil også kunne bidra til å forsterke den kollektive forventningen i omgivelsene om at skolen kan tilrettelegge for en god skolehverdag for barnet (pkt.5.7). Et godt skole-hjem samarbeid er kanskje spesielt viktig i de tilfellene hvor barnet opplever skolesituasjonen som en belastning, i form av feiling, tilkortkomming og møte med strenge faglige krav (pkt.6.1.2).

I noen tilfeller vil det eksistere konflikter mellom skole og hjem, nettopp fordi hjemmet representerer en belastning for barnet. I slike tilfeller vil skolen kunne drive resiliensfremmende arbeid ved å være en motvekt til barnets hverdag hjemme. I noen tilfeller vil det å begynne på skolen i seg selv kunne være et vendepunkt som skaper positive ringvirkninger for barnet, for eksempel ved at han eller hun får nye venner (pkt.3.6.3). Når gode relasjoner ble fremhevet som svært viktig for et barns resiliensprosess ble det nevnt at minst en betydningsfull person som kontinuerlig har fulgt barnet gjennom oppveksten bør være tilstede (pkt.3.6.2). Dette kan for eksempel være en lærer eller en annen voksenperson barnet møter på skolen. Det ble også nevnt at domenespesifikke positive erfaringer, for eksempel gode erfaringer på skolen, kan kompensere for styrkende erfaringer som man normalt opplever i familien eller i andre settinger, men som på grunn av belastningen er fraværende (pkt.3.6.3). Skolen kan også arbeide resiliensfremmende ved å hjelpe barnet med å utvide repertoaret av mestringsstrategier som barnet kan bruke for å mestre og tilpasse seg i skolesituasjonen (pkt.5.5.3).

I noen tilfeller kan den belastende situasjonen barnet befinner seg i hjemme være av en slik karakter at skolen må være pådriver i at barnet får tilgang på støtte utover skole og hjem, for eksempel ved å kontakte Barnevernet (pkt.3.6.5/5.7.3). Dersom et barn har en slik støtte vil en del av skolens rolle være å samarbeide med hjelpeapparatet rundt barnet.

6.4 Tilgang på støtte til lærere

Dersom en skole skal drive resiliensfremmende arbeid vil lærere ha behov for tilgang på støtte og oppfølging i sitt arbeid. Støtte til lærerne vil kunne styrke lærerne i deres samspill med barna. Kunnskapen om resiliensprosesser og forventning om mestring kan gi noen

føringer for støtten og oppfølgingen det kan tenkes at lærerne vil ha behov for i forbindelse med resiliensfremmende arbeid.

En lærers mestringsforventning knyttet til sine resiliensfremmende arbeidsoppgaver er viktig når hun skal sette oppnåelige mål for arbeidet og holde ut i møte med motgang. Læreren kan derfor trenge støtte i å bygge opp forventning om mestring av det som kreves i et resiliensfremmende arbeid (pkt.4.4). Det er flere ganger i oppgaven blitt påpekt at kollektive forventninger om mestring i skolen vil påvirke den enkelte lærers forventning om å mestre sine oppgaver innenfor lærerrollen (pkt.5.7). Det er gjort funn på at når en skoleledelse viser klart og tydelig lederskap (Fuller og Izu 1986, i Bandura 2000), oppmuntrer til innovasjon og møter lærerne i deres bekymringer (Newmann, Rutter og Smith 1989, i Bandura 2000), er de kollektive forventningene om mestring blant lærerne større. I tillegg til å påvirkes av skolens lederskap vil kollektive forventninger blant lærerne påvirkes av hvor avhengige medlemmene i en gruppe er av hverandre for å oppnå ønskede resultater. Ved lav systemavhengighet kan medlemmene inspirere, støtte og motivere hverandre, men resultatet vil likevel være en sum av de individuelle prestasjonene. Ved høy systemavhengighet vil resultatet være avhengig av at medlemmene har samarbeidet (Bandura 2000). For å drive resiliensfremmende arbeid tror jeg ledelsen i skolen bør løfte frem betydningen av lærernes samarbeid med hverandre og deres avhengighet av hverandre for å lykkes. Lærerne bør få mulighet til å observere hverandre og gi hverandre tilbakemeldinger for å dra nytte av hverandres erfaringer og kunnskap og styrke egne forventninger om å mestre (pkt.4.3). Verdien av å mestre noe sammen med andre og opplevelsen av å tilhøre et fellesskap (pkt.5.5.1) understreker betydningen av samarbeid. Dette kan kreve at lærerne har mulighet til å hospitere i andre klasser på skolen, eller på andre skoler. Lærerne må også ha forum for å møtes utover raske ad hoc samtaler i skolegangene. Regelmessige konsultasjonsgrupper kan være en møteplass for drøfting av ulike problemstillinger lærerne står ovenfor. Her kan de både dele frustrasjoner, få bekreftelse på egen innsats og åpne opp for nye handlingsalternativer. Dersom en slik gruppe tilrettelegges av PP-tjenesten vil man også kunne få innspill fra ekstern kompetanse (Nyborg og Hveding 2002).

Like viktig som at barna opplever overkommelighet og forståelighet i skolehverdagen er det at lærerne opplever det samme (pkt.3.6.4). For at en lærer skal oppleve overkommelighet, må arbeidsmengden og arbeidsoppgavene hun har ligge innenfor det hun opplever å mestre. For at en lærer skal oppleve forståelighet må hun se det meningsfulle i å drive

resiliensfremmende arbeid og inneha nødvendig kompetanse og kunnskap som kreves for at hun skal drive et slikt arbeid. Verken overkommelighet eller forståelighet vil alltid være tilstede hos en lærer. Hun vil heller ikke ha nødvendig innflytelse på rammene rundt opplæringssituasjonen, som antall elever, timetall og tilgjengelig materiale. Lærerne kan da ha behov for å ty til stedfortredende agens (pkt.5.7.3), og benytte seg av andres kompetanse og påvirkningsmuligheter for å oppnå det de ønsker. I noen tilfeller kan en skoleledelse hjelpe lærere med å gjennomføre opplæringen, ved å omorganisere undervisningstimer, sette inn ekstra lærere, omjustere gruppesammensettinger eller innhente ekspertise til skolen som kan tilby kursing eller veiledning i den kompetansen det er behov for. Den støtten som gis til lærerne må også være lett tilgjengelig (pkt.6.3.5). Lokaler på skolen til møter, litteratur, åpne dører til ledelsen, frigjort tid til kompetanseheving og kort vei til PP-tjenesten er noen eksempler på tilgjengelig støtte.

PP-tjenesten har også en rolle i å støtte og veilede lærere og skoler. Dette krever at PP-tjenesten også har et resiliensfremmende fokus i sine utredninger, sakkyndige vurderinger og i det systemrettede arbeidet de gjør på skolen. Det systemrettede arbeidet PP-tjenesten skal gjøre (Stette 2005) dreier seg om å hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for at skolen skal kunne tilrettelegge opplæringen bedre for den enkelte elev. Teorien i denne oppgaven har vist betydningen av samspillet mellom barnet og omgivelsene det befinner seg i, noe som støtter at tjenesten prioriterer det systemrettede arbeidet for å styrke barnets omgivelser.

6.5 Tilretteleggelse for gode barn/voksen-relasjoner ved hjelp av tilstrekkelig voksentetthet

I punkt 3.6.2 ble det hevdet at årtier med empirisk forskning indikerer at resiliens og god tilpasning hviler på gode relasjoner. Det er viktig at alle elever føler seg velkomne og verdsatt i skolen (Brooks og Goldstein 2001). I et pågående prosjekt i USA, Primary Mental Health Project (PMHP), er målet å forebygge mentale problemer hos barneskolebarn som viser tidlige tegn på mistilpasning (Cowen m.fl. 1996, i Luthar og Zelazo 2003). Disse barna blir fulgt opp av kvinnelige barnekontakter (child associates). Barnekontaktene bygger relasjoner med barna over en periode på 20 timer på skolen. Disse barnekontaktene er valgt ut på bakgrunn av personlige egenskaper som varme og empati, og de får opplæring og

veiledning i rollen de er tenkt å ha. Barnekontaktene har regelmessig kommunikasjon med lærere og annet helsepersonale på skolen, for å tilpasse oppfølgingen til det enkelte barn. Cowen m.fl.(1996, i Luthar og Zelazo 2003:536) fant at "the existence of a warm, trusting associate-child relationship is the foundation on which significant attitudinal and behavioural change in children rest". En varm og tillitsfull barnekontakt/barn-relasjon ble altså funnet å være av grunnleggende betydning for et barns endringsprosesser.

Å drive resiliensfremmende arbeid vil være å tilrettelegge for varme og tillitsfulle barn/voksen-relasjoner. Tilstrekkelig voksentetthet på skolen vil da være en forutsetning for at alle barn skal inngå i en eller flere slike relasjoner på skolen. Tilstrekkelig med voksenpersoner i skolen vil kunne virke resiliensfremmende på flere måter. For det første vil det øke tilgjengeligheten på voksenstøtte (pkt.3.6.5) og muligheten for det enkelte barn til å inngå i en god relasjon med en voksen, noe som i seg selv kan virke resiliensfremmende (pkt.3.6.2). For det andre vil ulike barn identifisere seg med ulike rollemodeller. Flere voksne vil kunne møte flere elevers behov for voksenpersoner som oppleves som like dem selv eller på andre måter skaper tillit hos eleven (pkt.4.3.2). Videre kan flere voksne gjøre at arbeidet blir virkende mer overkommelig for den enkelte lærer, og hver lærer vil få bedre tid til å bygge relasjoner med det enkelte barn (pkt.3.6.4 og 6.4). For det fjerde vil mye av et resiliensfremmende arbeid kreve at man kjenner godt til forhold ved det enkelte barn, som barnets forventning om egen mestring på ulike områder, barnets bruk av sosiale og faglige mestringsstrategier og hvilke utviklingsoppgaver barnet er i ferd med å oppnå. Denne kunnskapen vil lærerne måtte bruke for eksempel i tilrettelegging av mestringserfaringer (pkt.4.3.1 og 5.5), i oppmuntringer og tilbakemeldinger på barnas innsats og prestasjoner (pkt.4.3.3) og i å støtte barnet gjennom veiledet mestring (pkt. 4.6.1). For det femte vil barns sosiale ferdigheter gjerne læres i mindre grupper av jevnaldrende under veiledning av en voksenperson, noe som vil kreve at voksenpersoner har mulighet til å følge opp barna i mindre grupper. Ut i fra mye av det som her er nevnt vil tilstrekkelig med voksenpersoner i skolen kunne være med på å gjøre skolehverdagen meningsfull, forståelig og overkommelig for barn og voksne (pkt.3.6.4) og skape positive kjedereaksjoner i skolemiljøet og hos det enkelte barn (pkt.3.6.3).

Det vil være ulikt hvor mange elever lærerne kan klare å følge opp. Dette vil også avhenge av egenskaper ved elevgruppen. Derfor er fleksibilitet i organisering av elevene ut i fra behovene til enhver tid viktig. Pianta (1999, i Luthar og Zelazo 2003) hevder at det ofte vil

være nok voksne ansatte i en skole til å kunne tilby støtte til barn som trenger det, det gjelder bare å bruke ressursene riktig. Det betyr at andre enn kontaktlærer, helsesøster og sosiallærer kan fungere som trygge voksenpersoner i skolemiljøet, for eksempel vaktmester, gymlærer, SFO- personale, assistent, musikk lærer eller administrativt personale. Dette fordrer at man tenker nytt om ansvarsområdene til de ulike yrkesgruppene i skolen. Et resiliensfremmende arbeid slik det er tenkt i denne sammenheng vil ikke bare dreie seg om å gi støtte til de barna som trenger det, men også om en helhetlig forebyggende tilnærming rettet mot å skape resiliensfremmende omgivelser. I dette inngår støtte i gode barn/voksen-relasjoner for alle barn tilrettelagt gjennom tilstrekkelig voksentetthet.

6.6 Fokus på sosiale ferdigheter og affektregulering i barn/barn-relasjoner

Relasjonsbygging barna imellom skjer helt naturlig og i mange tilfeller etablerer barn gode relasjoner med andre barn på skolen. Barn i barneskolealder er selektive og har preferanser rettet mot hvem de vil være sammen med. Noen barn vil ikke finne seg til rette i jevnalderrelasjonene på skolen, eller det kan oppstå grupperinger og konflikter innad i en klasse og på tvers av klasser og trinn. Med bakgrunn i den betydningen jevnalderrelasjoner har (pkt.5.6 og Schaffer 1996) og i kunnskap om resiliens og forventning om mestring, bør et resiliensfremmende arbeid fokusere på barn/barn-relasjoner. Dette kan gjøres ved å hjelpe barna med å lære og å ta i bruk sosiale ferdigheter, å styrke samholdet i det arbeidsfellesskapet barna er en del av på skolen og å støtte barna i å utvikle forventning om mestring av sosiale situasjoner.

Flere tilnærminger i arbeidet med å styrke barns sosiale ferdigheter er prøvd ut (se Schaffer 1996 for utdyping). Forsøkene indikerer at programmer som baserer seg på både modellering av ønsket atferd, forsterking av utføringen av ønsket atferd, øvelse på ferdigheter og kognitiv tilnærming med diskutering og tolking av situasjonsoppfatninger (Ladd og Mize 1983, i Schaffer 1996) er de som gir best resultater. Det finnes skolebaserte programmer for sosial kompetansetrening. I Norge er det programmet Steg for Steg som har hatt best dokumentert effekt (Granberg 1999, i Ogden 2002). Dette programmet er et undervisningsopplegg rettet mot hele klasser, som skal øke barns bevissthet rundt egne følelser, empati, impuls kontroll, problemløsningsferdigheter og ferdigheter i å kontrollere sinne (Ogden 2002). Programmet

er ment å tilrettelegge for aktiviteter og samtaler som bevisstgjør samspillet mellom tanker, følelser og motivasjon. Elevene lærer å anvende en metode for problemløsning i sosiale situasjoner, øve på de sosiale ferdighetene som kreves og deretter praktisere de samme ferdighetene i fiktive og virkelige situasjoner. Det er utarbeidet lærerveiledning for rollespill og andre aktiviteter, som bruk av plansjer, video og cd. Steg for Steg kan integreres i timeplanen på lik linje med andre fag. Hver leksjon tar 30-45 minutter, og klassen skal ha en oppsummering mot slutten av skoledagen hvor de kan diskutere oppståtte situasjoner (fra Ogden 2002).

Ved å bevisstgjøre barn bruken av sosiale ferdigheter kan man styrke barnas grunnleggende tilpasningsferdigheter (pkt.3.6.1). En tilnærming til sosiale relasjoner hvor man også fokuserer på barnas egne følelser kan bevisstgjøre barn hvordan affekt påvirker dem og hvordan de selv kan regulere følelsesreaksjoner. En tilnærming kan for eksempel være å bruke følelsesreaksjoner som energitilskudd fremfor å tolke reaksjonene som en svakhet ved en selv (pkt.4.4.3). I denne sammenheng kan man legitimere vanskelige følelser som sinne og tristhet, og samtidig gi barna strategier i å forholde seg til slike følelser. Trening i affektregulering kan virke resiliensfremmende ved å styrke barns forventning om stressmestring (pkt.5.2).

Konfliktsituasjoner som naturlig oppstår mellom barna kan fungere som utgangspunkt for å bevisstgjøre viktige ferdigheter og synliggjøre betydningen av å bruke sosiale ferdigheter i samspill med andre. Konfliktsituasjoner krever en balansering mellom å hevde egne rettigheter og å fremme andres. Noen vil mangle ferdigheter i å ta ordet, andre i å lytte til hva andre har å si. Noen må lære å hevde egne meninger, andre å følge regler. Konflikter med andre vil gjerne berøre den indre konflikten mellom behovet for selvbestemmelse og behovet for tilhørighet (pkt.4.7.1). Å løse konflikter kan være resiliensfremmende ved at elevene kan øke sitt repertoar av mestringsstrategier (pkt.5.5.3) og utvikle sine problemløsende ferdigheter (pkt.3.6.1).

Lærere kan også tilrettelegge for aktiviteter som fordrer samarbeid og styrker arbeidsfellesskapet i elevgruppen. Aktiviteter som krever ulike typer kompetanse for å kunne gjennomføres gjør barna avhengige av hverandres ulike styrker for å lykkes. En synliggjøring av hva barna kan lære av hverandre og hva de kan få til gjennom samarbeid kan bidra til å styrke forventningene om mestring hos det enkelte barn og den kollektive

mestringsforventningen i elevgruppen (pkt.5.7). Samarbeidsleker og faglig gruppearbeid kan gi elevene felles mestringsopplevelser som styrker sosiale relasjoner (pkt.5.5.1) og opplevelsen av tilhørighet i et fellesskap (pkt 4.7). Gode sosiale relasjoner kan tenkes å øke forekomsten av positive tilbakemeldinger elevene i mellom (pkt.4.3.3). Barn kan også lære seg å etterspørre og benytte hjelp og støtte fra andre, en annen ferdighet som er viktig i en resiliensprosess (3.6.2).

Et resiliensfremmende arbeid med å styrke barn/barn-relasjoner bør i tillegg til å innebære læring av sosiale ferdigheter fokusere på å utvikle forventning om sosial mestring hos elevene. Vi så i punkt 5.6.1 at barn som trekker seg unna sosiale situasjoner gjerne kan ha gode sosiale ferdigheter, men mangler forventning om å mestre de sosiale situasjonene. Disse barna vil trenge støtte i å oppdage sine ferdigheter, å fokusere på positive henvendelser og reaksjoner de får fra andre barn og å oppleve mestring av sosiale situasjoner.

6.7 Fremheve coping-modeller og synliggjøre fremgang

Både resiliens og forventning om mestring innebærer en utholdenhet i møte med motgang under forsøk på å mestre en situasjon eller en ferdighet. I skolen møter barna faglige krav og forventninger som øker i vanskegrad utover i skoleløpet. Flere vil oppleve å komme til kort og å ikke mestre skolerelaterte oppgaver. I løpet av barneskoletiden vil den sammenlikningen som gjøres barn i mellom bli stadig viktigere når barn måler og vurderer sine prestasjoner. For å forhindre at sammenlikningen mellom jevnaldrende får uheldige konsekvenser for barns opplevelse av seg selv som mestrende individ i skolen, og for å styrke barna i å takle motgang, kan læreren i et resiliensfremmende arbeid fokusere på betydningen av å mestre å feile, på å fremheve det som i punkt 4.3.2 ble kalt coping-modeller og på å synliggjøre det enkelte barns fremgang.

Redselen for å feile kan være like hemmende for et barn som det å feile i seg selv (Brooks og Goldstein 2001). Et resiliensfremmende arbeid kan innebære å rette oppmerksomheten mot betydningen av å mestre det å møte motgang og gjøre feil i en læringsprosess (Brooks og Goldstein 2001). Det å se på feiling som noe å lære av og ikke som et uopprettelig nederlag, er en holdning en lærer kan forsøke å etablere i sin elevgruppe. Dette kan læreren gjøre i en

åpen dialog med barna, hvor han inkluderer barna i sine egne forventninger om at han kommer til å feile, i sitt eget ønske om å lære av de feilene han gjør og hva han mener å kunne lære av å gjøre feil og møte motgang.

Gjennom å møte motstand og lære ferdigheter som kan brukes for å takle motstand, kan barn utvikle forventning om å mestre å feile, og det å feile kan bli mindre skremmende. Det å lære seg ferdigheter i å takle motgang så vi i punkt 4.6.2 at er med på å stabilisere forventninger om mestring. I punkt 4.3.2 ble skillet mellom mastery-modeller og coping-modeller poengtert. En del av et resiliensfremmende arbeid vil kunne være å fremheve elever som i en situasjon feiler, jobber seg gradvis gjennom motgang, forbedrer sine prestasjoner og får mer trygghet. Slik demonstrerer modellene at de gjennom målrettet innsats og positive tanker kan overkomme vanskeligheter. For barn som kjenner seg igjen i at ting ikke alltid går på skinner vil slike modeller kunne fremme deres forventning om mestring. Barn som enda ikke har egne erfaringer med å måtte streve for å mestre, vil allikevel kunne tilegne seg kunnskap om strategier for å overkomme vanskeligheter, og ta disse i bruk når de kommer i en situasjon som krever disse ferdighetene (pkt.4.3.2).

Som en del av å bevare forventninger om å mestre i møte med motgang inngår de årsaksforklaringene barna gjør. Det å lære å mestre motgang kan være resiliensfremmende ved å motvirke utviklingen av lært hjelpeløshet hos barna (pkt.4.4.2/5.4.2). Barna vil forsøke å forklare hvorfor de ikke klarer å løse en oppgave. En lærer vil da kunne støtte barna i å finne forklaringer som ligger i forhold ved den spesifikke situasjonen, for eksempel høy vanskelighetsgrad eller tidspress, eller i foranderlige forhold ved barnet selv, som manglende innsats eller tidsbruk, fremfor forhold ved barnets evner. En slik støtte kan gis ved å veilede barnet i dets tankeprosess gjennom å stille spørsmål, snakke om sammenhengen mellom barnets handlinger, strategier og prestasjoner og henseile til barnets tidligere mestringserfaringer.

I nær forbindelse med mestring av motgang er også den resiliensfremmende muligheten en lærer har til å hjelpe barna med å tilpasse mestringsforventningene sine til den realiteten de befinner seg i. Vi så at moderate forventninger om mestring og presis optimisme ble funnet å være mest hensiktsmessig når man skal jobbe seg gjennom en krise (pkt.5.2). Læreren har her mulighet til å fungere som rollemodell for barna, ved å demonstrere hvordan hun tenker når hun setter seg mål og stiller forventninger til hva og hvordan hun kan klare en oppgave.

Da er det viktig at læreren ikke bare fokuserer på muligheter og begrensninger som ligger i henne selv, men også på begrensninger og muligheter i omgivelsene. Barna kan etter hvert få prøve seg i denne prosessen selv, med veiledende støtte fra læreren. Slik modellering og veiledning kan være resiliensfremmende fordi barna kan lære å ta aktiv del i eget liv og å kunne reflektere over og evaluere sine egne fortolkninger og forventninger om mestring i forhold til om de stemmer overens med virkeligheten (pkt.5.3.2). Hvis barna jobber i grupper, kan de forsøke å sette realistiske forventninger til hva gruppen kan få til, ved å ta hensyn til hvor lang tid de har på arbeidet, hvor mange de er i gruppen, tilgangen de har på hjelpemidler og forhold ved de enkelte gruppemedlemmene, som alder, kunnskap og tidligere erfaringer med å jobbe sammen. Å lære å tilpasse forventninger om mestring og optimistisk tro til hva som er realistisk skal ikke føre til at barn undervurderer seg selv eller slutter å være modige. Det å være modig og tørre å prøve seg på oppgaver som synes vanskelige er også en måte å lære om sine egne muligheter på, og gjennom den lærdommen kan forventninger om mestring tilpasses.

Å mestre motgang vil også innebære å mestre å prestere ulikt i forhold til jevnaldrende. En måte å forhindre uheldige konsekvenser av sammenlikningen barn imellom på kan være at læreren på prøver gir tilbakemeldinger på hvordan elevene presterer i forhold til forrige prøve. Slik kan læreren også bruke fremgang eller tilbakegang til å snakke med elevene om hva endringene skyldes og hjelpe dem i sine attribusjoner av prestasjonene sine. Læreren kan bidra i å styrke barnas forventning om mestring gjennom at barna ser at de har mulighetene til å legge ned mer innsats, bruke andre strategier eller spørre om mer hjelp hvis de står fast. Kanskje kan dette bidra til at også svakt presterende barn kan fremheves som rollemodeller ved at de har fremgang, i stedet for at det alltid vil være de faglig sterke som har gjort det best. Fremgang vil da fungere som en mestringserfaring og bidra til at barnet danner et bilde av seg selv som et mestrende individ (pkt.5.5.2). Konkurransen som er basert på å gjøre det bedre enn sist er kanskje mer fruktbar enn konkurranse som er basert på å skåre høyest. Dessuten har bruk av belønning i klasserommet vist seg å gi best utbytte for forventning om mestring når belønningen er rettet mot elevers fremgang og forbedringer i å lære nye ferdigheter og kunnskap (Pintrich og Schunk 2002:267).

6.8 Bevisstgjøring av barna som aktører

”Never underestimate the importance of involving children in the process of reviewing their own education and offering suggestions and insights. This sense of involvement and ownership is what we must strive to nurture in our children”, skriver Brooks og Goldstein (2001:272). Med dette utsagnet, som ble formulert i forbindelse med hvordan skolen kan fremme resiliens hos barn, understreker de betydningene av at barn opplever å ha kontroll og å være aktører i eget liv. Elevene bør få medvirke i å evaluere og utforme sin egen skolehverdag. Agens, kontroll og selvbestemmelse har stått sentralt i denne oppgavens behandling av resiliens og forventning om mestring. Et resiliensfremmende arbeid bør fokusere på å bevisstgjøre barna deres rolle som aktører i eget liv. Dette dreier seg også om å gjøre skolen meningsfull for elevene.

Deltakelse i elevdemokratiske organer handler om at elevene som gruppe får medvirke i sin egen skolehverdag. Mange skoler driver elevdemokratisk arbeid, gjennom for eksempel elevkontakter i klassen og elevråd. Like viktig som å etablere organer er det å følge opp de bestemmelsene elevene gjør i disse organene. Hvis skolen skal fungere som en rollemodell i å demonstrere at det nytter å medvirke, må skolen ha kredibilitet - det være samsvar mellom intensjoner og handling (pkt.4.3.2). Elevmedvirkning kan også handle om at det enkelte barn får lage sin egen arbeidsplan og at barna får være med på å bestemme hvilke regler som skal gjelde i klassen og hvordan disse reglene skal håndheves. Hvis elevene erfarer at det finnes kollektive og individuelle kontrollmuligheter, vil de kunne bruke denne erfaringen i et eventuelt senere møte med en belastning hvor de umiddelbart kan oppleve at de fratas kontrollen over egen situasjon. Gjennom å henvende seg til barna, enten som gruppe eller som individer, og etterspørre deres kompetanse, vil elevene bli vist tillit. Viktig er også det ansvaret elevene får ved å være med å bestemme (Brooks og Goldstein 2001). I et resiliens øyemed vil de å lære seg å sette grenser for eget ansvar være spesielt viktig. Barn kan i møte med en belastning velge å ta på seg for mye ansvar, for eksempel for foreldres eller søskens ve og vel. Som en del av å medvirke og bestemme selv, vil det å sette grenser for eget ansvar og lære å benytte seg av stedfortredende agens inngå (pkt.5.7.3).

Selvbestemmelsesteorien fremhever behovet for autonomi, og barns velvære og psykososiale fungering knyttet til behovstilfredsstillelse. Indre motiverte handlinger som gir mestringserfaringer som tilfredsstiller behovet for selvbestemmelse og samtidig ivaretar

sosiale relasjoner ble sagt å være resiliensfremmende (pkt.5.5.1). Indre motivasjon kan erfares gjennom aktiviteter som byr på tilstrekkelig med utfordring, pirrer nysgjerrigheten, kontrolleres av eleven og stimulerer fantasien (Pintrich og Schunk 2002).

Barnas rolle som aktører kan også være fokus for den støtten lærerne gir når barn strever med en faglig-, sosialt- eller atferdsrelatert oppgave. Støtte fra læreren bør gis på et tidspunkt hvor eleven ikke klarer å løse en oppgave kun ved egen innsats. Gjennom veiledet mestring (pkt.4.6.1) skal støtten som gis ikke være større eller vare lenger enn nødvendig, det vil si til eleven gradvis utvikler forventning om å mestre på egenhånd, og faktisk klarer dette. Den veiledningen som gis bør hjelpe eleven med å se sammenhengen mellom egen innsats og prestasjon, og styrke elevens kontrollmuligheter ved å utvide repertoar av mestringsstrategier (pkt.5.53). Emosjonell og sosial støtte til barna bør også gis med tanke på at målet er barnas selvstendighet, og at et barn så langt det er mulig ikke skal bli avhengig av læreren for å kunne delta i for eksempel gruppearbeid eller annet sosialt samspill.

Meichenbaum og Biemiller (1998) understreker betydningen av at barn også får mulighet til å lære bort sine nyervervede ferdigheter til andre, for å bli enda mer bevisst og selvstendig i sin utførelse av oppgaven eller ferdigheten.

6.9 Oppsummering av hvordan skolene kan drive resiliensfremmende arbeid på bakgrunn av kunnskap om prosessene resiliens og forventning om mestring

I dette kapittelet har jeg foreslått seks tiltaksområder for et resiliensfremmende arbeid basert på kunnskap om resiliens og forventning om mestring. Skolen kan drive resiliensfremmende arbeid rettet mot både barna og skoleomgivelsene, ved å styrke ferdigheter og ressurser som ut i fra teori denne oppgaven fremstiller kan ha en sammenheng med et barns resiliensprosess.

Resiliensfremmende arbeid rettet mot skoleomgivelsene ble forslått innefor tiltaksområdene skole/hjem-samarbeid (6.3) og støtte til lærerne (6.4). Gjennom regelmessig kontakt kan skole og barn dele kunnskap om det enkelte barn og etablere felles målsettinger for det enkelte barns opplæring. Støtte til lærerne kan gis av en klar og tydelig skoleledelse som er imøtekommende, som synliggjør behovet for samarbeid og som tilgjengeliggjør ressurser og tid til kunnskaps- og erfaringsdeling mellom lærerne, for eksempel gjennom hospitering i

hverandres klasser. Arbeid mot barnas omgivelser innenfor disse tiltaksområdene ble vist å kunne virke resiliensfremmende ved blant annet å skape en meningsfull, forståelig og overkommelig sammenheng i barnas og lærernes skolehverdag. Et slikt arbeid vil også kunne styrke skolens, foreldrenes og lærernes kollektive forventning om at skolen kan gi barna en god opplæring, og styrke lærerens rolle som positiv rollemodell for barna.

Resiliensfremmende arbeid rettet mot å styrke ferdigheter hos barna kan gjøres innenfor tiltaksområdene gode barn/voksen-relasjoner (6.5), sosiale ferdigheter og affektregulering i barn/barn-relasjoner (6.6), fremheving av coping-modeller og synliggjøring av fremgang (6.7) og bevisstgjøring av barna som aktører (6.8). Et slikt arbeid ble sagt å kreve tilstrekkelig med voksenpersoner som kan tilegne seg nødvendig kunnskap om barna, følge opp barna i mindre grupper og inngå i tillitsfulle og varme relasjoner med hvert enkelt barn. Skolen kan inkludere trening av sosial ferdighetstrening og affektregulering i timeplanen. Lærerne kan fremheve barn som mestrer motgang og viser god utholdenhet, og barn som viser fremgang i sine prestasjoner, fremfor kun å fokusere på gode resultater. Barns initiativ og bestemmelser for eksempel gjennom deltakelse i elevdemokratiske organer må følges opp av de voksne. Gjennom tilbakemeldinger til barna kan læreren være veiledende i deres tankeprosesser knyttet til årsaksforklaringer av hendelser og egne prestasjoner og forventninger om mestring. Slikt arbeid ble vist å kunne fremme resiliens blant annet ved å øke barnas mulighet til å bli sett og etablere gode relasjoner både med en voksen og med andre barn. Slikt arbeid kan også fremme barnets sosiale tilpasningsferdigheter og øke forekomsten av positive tilbakemeldinger barna imellom. Det foreslåtte arbeidet ble også sagt å kunne motvirke læret hjelpeløshet i møte med motgang, styrke barnas forventning om mestring av stress, av ferdigheter og av sosiale relasjoner, og å lære dem å tilpasse forventningene til den realiteten de står i.

I de tilfellene hvor hjemmet er en belastning for barnet, kan skolen drive resiliensfremmende arbeid ved å være en kompenserende mestringsarena. Skolen kan bli et vendepunkt som skaper positive ringvirkninger. Skolen kan også bidra til at barna utvider sitt repertoar av strategier for mestring av situasjoner utenfor den belastende hjemmesituasjonen. Ikke minst vil en lærer eller en annen voksen på skolen som følger barnet over tid kunne inngå i en svært betydningsfull relasjon med barnet.

7. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Skal man ta arbeidet med barn og unges psykiske helse på alvor, må man også konkretisere og sette ord på hvordan man kan arbeide forebyggende i skolen for å bidra i den helhetlige tilnærmingen som Strategiplanen for barn og unges psykiske helse fremhever (Helsedepartementet m.fl. 2003). Denne oppgaven har vært et ønske om å gjøre nettopp dette, under temaet resiliensfremmende arbeid og problemstillingen **Hvordan kan prosessene resiliens og forventning om mestring ses i sammenheng med hverandre, og hvordan kan skolene drive resiliensfremmende arbeid på bakgrunn av kunnskap om disse to prosessene?** For å belyse tematikken valgte jeg å skrive en teoretisk oppgave basert på primær- og sekundær litteratur om de to prosessene resiliens og forventning om mestring, samt utfyllende litteratur som belyser tilpasning og agens mer generelt, blant annet hentet fra positiv psykologi og selvbestemmelsesteori. I tillegg har jeg benyttet litteratur som belyser sammenhengen mellom de to prosessene, og litteratur som omhandler pedagogiske tiltak.

Oppgavens to første hovedkapitler bestod i grundige teorifremstillinger av de to prosessene resiliens (kapittel 3) og forventning om mestring (kapittel 4). I fremstillingen av resiliens ble det vektlagt at resiliens er en interaktiv prosess, hvor barnets tilpasning under og etter en belastning delvis styres av forhold ved barnet selv, delvis av forhold ved belastningen og delvis av de omgivelsene barnet befinner seg i. Viktig for oppgaven var også de resiliensfaktorene, i barnet og i omgivelsene, man mener har vist seg å være av betydning på tvers av belastende situasjoner og i relasjon til en rekke utfall. Disse har i denne oppgaven blitt fremstilt som grunnleggende tilpasningsferdigheter, gode relasjoner, signifikante erfaringer og positive kjedereaksjoner, opplevelse av sammenheng og tilgang på støtte.

Det ble også påpekt at de erfaringene barn til enhver tid gjør er med på å etablere grunnlaget for en resiliensprosess. Kapittel 4 om forventning om mestring har omhandlet nettopp disse erfaringene, gjennom å belyse både det sosiale og det kognitive opphavet til menneskelig agens. Mestringserfaringer, rollemodeller og tilbakemeldinger fra andre ble særlig fremhevet som kilder til forventning om mestring. Det ble også forklart at forventning om mestring medieres gjennom både tanker, motivasjon, følelser og seleksjon, og vil på mange måter være bestemmende for barns handlinger og de erfaringer de gjør. Sosiale jevnalderrelasjoner

ble sagt å spille en stor rolle for utvikling av barns forventning om mestring i barneskolelader og i skolesammenheng. Et siste moment var at forventninger om mestring kan endres og stabiliseres, og at dette kan gjøres særlig gjennom (tilrettelagte) mestringserfaringer.

Etter en grundig presentasjon av resiliens og forventning om mestring ble første del av oppgavens problemstilling besvart i kapittel 5: Hvordan kan prosessene resiliens og forventning om mestring ses i sammenheng med hverandre? Sammenlikningen av resiliens og forventning om mestring viste at de to prosessene bygger på et felles grunnprinsipp, at de har flere felles komponenter, at forventning om mestring kan påvirke barns resiliensprosess og at en belastning som situasjon berører sentrale sider ved forventning om mestring:

- Prosessene resiliens og forventning om mestring bygger på det samme grunnleggende prinsippet om et gjensidig samspill mellom individ og miljø og mellom gamle og nye erfaringer.
- En felles komponent er den betydning optimisme og denne optimismens overensstemmelse med den realiteten et barn befinner seg i har for begge prosessene.
- En annen felles komponent er den sentrale betydning mestring av ferdigheter og læring av mestringsstrategier har for en positiv utviklingen av de to prosessene.
- Et tredje koblingsområde er betydningen barns sosiale kompetanse har for barn i en tilpasningsprosess og for deres forventning om mestring.
- Manglende forventning om stressmestring påvirker et barns mottagelighet for de negative utfallene en belastning kan medføre, mens tilstedeværelse av forventning om mestring kan være en resiliensfaktor i form av å være en del av et barns grunnleggende tilpasningsferdigheter og å skape positive kjedereaksjoner.
- Det er også en sammenheng mellom de kollektive forventningene om mestring som eksisterer i omgivelsene rundt et barn og det enkelte barns resiliensprosess.
- En belastende situasjon preges av å være ukjent, å være ukontrollerbar og å tilsynelatende undergrave barnets autonomi. Dette er forhold som berører barns forventning om å kunne kontrollere omgivelsene ved hjelp av egne handlinger.

Etter å ha vist sammenhengen mellom resiliens og forventning om mestring svarte jeg i kapittel 6 på den andre delen av problemstillingen: Hvordan kan skolene drive resiliensfremmende arbeid på bakgrunn av kunnskap om de to prosessene? Jeg foreslo seks tiltaksområder som skolene kan drive resiliensfremmende arbeid innenfor, rettet mot å styrke

ferdigheter og ressurser som har vist seg å ha en sammenheng med et barns resiliensprosess.

Forslagene var rettet mot både barna selv og deres skoleomgivelser:

- Resiliensfremmende arbeid kan rette seg mot å styrke barnas skoleomgivelser gjennom et skole/hjem-samarbeid eller som støtte til lærere i deres utøvelse av en resiliensfremmende lærerrolle.
- Resiliensfremmende arbeid kan også rette seg mot å styrke ferdigheter og ressurser hos barna, gjennom tilrettelegging for gode barn/voksen relasjoner, fokus på sosiale ferdigheter og affektregulering, fremheving av coping-modeller og synliggjøring av fremgang, og bevisstgjøring av barna som aktører. Gjennom disse tiltaksområdene ble følgende ressurser særlig fremhevet: utviklingen av forventning om mestring av stress, av ferdigheter og av sosiale relasjoner - sosiale ferdigheter - affektreguleringsferdigheter - ferdigheter i å takle motgang – selvbestemmelse.
- Det foreslåtte arbeidet ble vist å kunne virke resiliensfremmende ved å
 - skape en meningsfull, forståelig og overkommelig sammenheng i barnets og lærernes skolehverdag
 - styrke skolens, foreldrenes og lærernes kollektive forventning om at skolen kan gi barna en god opplæring
 - styrke lærerens rolle som positiv rollemodell for barna
 - øke barnets mulighet til å bli sett og etablere gode relasjoner både med en voksen og med andre barn
 - fremme barnets sosiale tilpasningsferdigheter og øke forekomsten av positive tilbakemeldinger fra andre barn
 - motvirke lært hjelpeløshet i møte med motgang,
 - styrke barnets forventning om mestring av stress, av ferdigheter og av sosiale relasjoner
 - lære barnet å tilpasse sine mestringsforventninger til den reelle situasjonen barnet befinner seg i
 - dekke barnets behov for selvbestemmelse og tilhørighet i et fellesskap

Bak de svarene som her er gitt på oppgavens problemstilling ligger noen forhold som setter begrensninger for hvor resiliensfremmende et arbeid i skolen kan være. For det første er det uenighet i resiliensforskningen om hvorvidt man kan bygge pedagogiske intervensjoner på bakgrunn av kunnskap om resiliensfaktorer, og hvorvidt forebyggende arbeid basert på å styrke tilpasningsferdigheter har noen effekt utover intervensjonsperioden. For det andre vet

man i dag for lite om hvilke risikomekanismer som virker på barn i møte med belastninger, relatert til bestemte utfall, som for eksempel depresjon. For det tredje er man innenfor resiliensfeltet tydelige på at man ikke kan gjøre noen mennesker resiliente, men at resiliens er en prosess som skjer i samspill mellom individet, belastningen og de omgivelsene individet er en del av. Ingen barn kan gjøres usårbare gjennom forebyggende arbeid. For det fjerde har den genetiske komponentens betydning for resiliens ikke blitt behandlet i denne oppgaven. Man må ta i betraktning de begrensinger for eksempel intelligens og temperament legger på det enkelte barns mulighet til å utvikle ferdigheter og egenskaper som er viktige i en resiliensprosess.

Det er også viktig å understreke at ethvert barn alltid vil være avhengig av de støttende resiliensfaktorene som finnes i omgivelsene i møte med en belastning. Målet med resiliensfremmende arbeid er ikke å gjøre barn uavhengig av disse, men å gjøre dem bedre i stand til å oppdage, ta i bruk og ta i mot støtte i omgivelsene. For å finne ut om det har en hensikt å drive resiliensfremmende arbeid må resiliensforskningen i fremtiden også fokusere på sammenhengen mellom tidlige lærte tilpasningsferdigheter og de tilpasningsferdighetene barn tar i bruk i møte med en belastning.

Kildeliste

Antonovsky, A. (1988): *Unravelling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28, 117-148.

Bandura, A. (1994): Self-efficacy. I: V.S Ramachaudran (red.): *Encyclopedia of human behavior* (Vol.4, 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2000): Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9, 75-78.

Boekaerts, M. (1993): Being concerned with well-being and with learning. *Educational psychologist*, 28, 149-167.

Borge, A.I.H. (2003): *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Brooks, R. og Goldstein, S. (2001): *Raising resilient children: fostering strength, hope and optimism in your child*. Chicago: Contemporary Books.

Bråten, I. (red.) (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bråten, I. (2002): Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I: Bråten, I. (red.) *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bråten, I. og Olaussen, B.S. (1999): *Strategisk læring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2000): The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11, 227-268.

Erikson, E.H. (1971): *Identitet: ungdom og kriser*. København: Reitzel.

Gelzo, C. og Fretz, B. (2001): *Counseling psychology*. Fort Worth: Harcourt College Publishers.

Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H. (1998): *Mestring som mulighet*. Oslo: Tano Aschehoug.

Goldstein, S. og Brooks, R.B. (red.) (2005): *Handbook of resilience in children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Helsedepartementet, Barne- og Familiedepartementet, Justisdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet, Kultur- og Kirkedepartementet, Sosialdepartementet og Utdannings- og Forskningsdepartementet (2003): *...sammen om psykisk helse....*Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse
http://odin.dep.no/hod/norsk/dok/andre_dok/handlingsplaner/042061-120002/dok-bn.html
(05.03.06).

Luthar, S. S. (red.) (2003): *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge: Cambridge University Press

Luthar, S.S og Zelazo, L.B. (2003): Research on resilience: an integrative review. I: Luthar, S. S. (red.) *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (510-549).Cambridge: Cambridge University Press.

Masten, A.S. (2001): Ordinary magic: resilience processes in development. *American psychologist*, 56, 227-238.

Masten, A.S, Best, K. og Garmezy, N. (1990): Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.

Masten, A. S. og Powell, J.L (2003): A resilience framework for research, policy, and practice. I: Luthar, S. S. (red.) *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (1-25). Cambridge: Cambridge University Press.

Meichenbaum, D. og Biemiller, A. (1998): *Nurturing independent learners: helping students take charge of their learning*. Newton: Brookline Books.

Nyborg, G. og Hveding, O. (2002): *Gruppekonsultasjon: En arbeidsmåte for økt mestring av undervisningssituasjoner*. Oslo kommune: Skoleetaten.

Ogden, T. (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Pedagogisk forskningsinstitutt (2005): *Retningslinjer for oppbygging og gjennomføring av masterstudiet i pedagogisk-psykologisk rådgiving*
<http://www.uio.no/studier/emner/uv/pfi/PED4100/> (05.03.06).

Pervin, L.A. og John, O.P. (2001): *Personality: theory and research*. New York: Wiley.

Peterson, C., Maier, S. og Seligman, M. (1993): *Learned helplessness: a theory of the age of personal control*. New York: Oxford University Press.

Pintrich, P.R. og Schunk, D.H. (2002): *Motivation in education: theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.

r-bup 2006: [http://www.r-bup.no/CMS/cmspublish.nsf/\\$all/326AAF6AB5CFB146C1257037003583E6?open&mcp=34&mc=38&mcl=2](http://www.r-bup.no/CMS/cmspublish.nsf/$all/326AAF6AB5CFB146C1257037003583E6?open&mcp=34&mc=38&mcl=2) (05.03.06).

Rutter, M. (2000): Resilience reconsidered. I: Shonkoff, J.P. og Meisels, S.J. (red.): *Handbook of early childhood intervention* (651-682). Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M. (2002): Development and psychopathology. I: Rutter, M. og Taylor, E. (red.): *Child and adolescent psychiatry*. Oxford: Blackwell.

Rutter, M. (2003): Genetic influences on risk and protection: implications for understanding resilience. I: Luthar, S. S. (red.) *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (489-509). Cambridge: Cambridge University Press.

Sameroff, A. Gutman, L.M. og Peck, S.C (2003): Adaptation among youth facing multiple risks. I: Luthar, S. S. (red.) *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (364-391). Cambridge: Cambridge University Press.

Schaffer, R.H. (1996): *Social development*. Oxford: Blackwell.

Schwarzer, R. og Fuchs, R. (1995): Self-efficacy and health behaviours. I: Conner, M. og Norman, P. *Predicting health behaviour: research and practice with social cognition models*. Buckingham: Open University Press.

Seligman, M.E.P. (1995): *The optimistic child*. Boston-New York: Houghton Mifflin Company.

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.

Stette, Ø. (red.) (2005): *Opplæringslova og forskrifter med forarbeid og kommentarer*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

Tetzchner, S.v. (2003): *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. og Hoy, W.K. (1998): Teacher efficacy: it's meaning and measure. *Review of educational research*, 68, 202-248.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): Rundskriv F-13/04: *Dette er kunnskapsløftet. Kultur for læring*.
<http://www.kunnskapsloftet.no/filer/rundskrivkunnskapsloftet200206.pdf> (05.03.06).

Vedeler, L.(2000): Sosiale mestringsstrategier. *Spesialpedagogikk*. Utdanningsakademiet 22.02.05.

Waaktaar, T. og Christie, H.J. (2004): *Styrk sterke sider: håndbok i resiliencegrupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Waaktaar, T., Christie, H.J., Borge, A.I.H og Torgersen, S. (2004): How can young people's resilience be enhanced? Experiences from a clinical intervention project. I: *Clinical child psychology and psychiatry*, (Vol.9, 167-183). London: SAGE Publications.

Werner, E. (2000): Protective factors and individual resilience. I: Shonkoff, J.P. og Meisels, S.J. (red.): *Handbook of early childhood intervention* (115-132). New York: Cambridge University Press.

Winslow, E.B., Sandler, I.N. og Wolchik, S.A (2005): Building resilience in all children. I: Goldstein, S. og Brooks, R.B. (red.) (2005): *Handbook of resilience in children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Wright, M.O'D. og Masten, A.S (2005): Resilience processes in development. I: Goldstein, S. og Brooks, R.B. (red.): *Handbook of resilience in children* (337-356). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Yates, T. M., Egeland, B. og Sroufe, L.A (2003): Rethinking resilience: a developmental process perspective. I: Luthar, S. S. (red.): *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (243-266). Cambridge: Cambridge University Press.